

# Med färgade glasögon

Uttryck för interkulturell kompetens hos lärare i  
finlandssvensk kontext

Gerd Sahlberg-Sjöblom

Avhandling i specialpedagogik för  
pedagogie licentiatexamen  
Fakulteten för pedagogik och  
välfärdsstudier  
Åbo Akademi  
Vasa 2017

# ABSTRAKT

Författare (Tillnamn, förnamn)	Årtal
Sahlberg-Sjöblom, Gerd	2017
Arbetets titel Med färgade glasögon. Uttryck för interkulturell kompetens hos lärare i finlandssvensk kontext	
Opublicerad avhandling i specialpedagogik för pedagogie licentiatexamen.	
Sidantal (112)	
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	
<p>Syftet med denna avhandling är att ur ett lärarperspektiv belysa vad det innebär att undervisa i flerspråkiga och mångkulturella lärmiljöer i Finland, i skolor där undervisningsspråket är svenska. Fokus ligger på lärares erfarenhetsbaserade kunskap om undervisning med elever i språkligt och kulturellt heterogena lärmiljöer och på de uttryck för interkulturell kompetens som framträder. Sju intervjuer gjordes med lärare som hade minst tio års erfarenhet av läraryrket. Studien är kvalitativ och metodologin utgår från hermeneutisk fenomenologi. Forskningsprocessen styrdes av en abduktiv ansats där förståelse successivt växer fram genom pendling mellan empiri och teori. Den teoretiska referensramen baserar sig på forskning om aspekter som har betydelse för interkulturell pedagogik och på forskning om interkulturell kompetens.</p> <p>Den första forskningsfrågan om hur lärarna gestaltar sin undervisning ger de tolkande aspekterna <i>handlingsutrymme</i>, <i>interaktion</i> och <i>kollegialt lärande</i>. Erfarna lärare beskrev aspekter som hade betydelse för deras undervisning i språkligt och kulturellt heterogena klasser. Tolkningen visar att ledningens stöd, flexibel resursfördelning i skolan och samarbete inom kollegiet och med social- och hälsovården samt lärarnas möjlighet till fortbildning är av betydelse för lärarnas möjligheter att utveckla undervisningen. Verksamhetskulturen inverkar på lärarnas möjligheter att förverkliga interkulturell pedagogik och sålunda även på elevernas möjligheter till inläring och delaktighet. Även samarbetet med hemmet och interaktionen i klassrummet har betydelse för den undervisning som skall förbereda alla elever för global mångfald.</p> <p>Den andra forskningsfrågan om hurdana uttryck för interkulturell kompetens som framträder i empirin visar enligt resultaten att det förekommer <i>positiva attityder</i> och <i>kulturell medvetenhet</i> bland erfarna lärare. Därtill förekommer det bland dessa lärare <i>kreativitet</i> och <i>ansvarsfullt handlingsätt</i>. Resultaten tyder på att lärare i Svenskfinland har kommit en bit på väg i förvärvandet av interkulturell kompetens.</p> <p>Kommunikation om målsättningar inom kollegiet samt med elever och föräldrar verkar vara avgörande för att åstadkomma förändringar. Slutsatsen är att det krävs fortbildning och handledning för personalen samt samarbete med föräldrar och elever då interkulturell pedagogik implementeras. Även på kommunal nivå behöver beslut och åtgärder basera sig på forskning om interkulturell pedagogik och utvärderingar.</p>	
Sökord / indexord Interkulturell kompetens, interkulturell pedagogik, flerspråkighet, svenska som andra språk	

# ABSTRACT

Author: Sahlberg-Sjöblom, Gerd	Year: 2017
Title: Through colored glasses. Expressions of intercultural competence among teachers in Swedish speaking areas in Finland.	
Unpublished licentiate thesis	Pages (112)
Vaasa: Academy university. Faculty of Education and Welfare Studies	
<p>The increasing immigration has an impact on teachers and pupils in Finnish schools. The aim of the present study is to contribute with knowledge about aspects that influence education and about expressions of teacher competence in Swedish speaking classrooms. For this research, hermeneutic phenomenology was chosen. The abductive reasoning was chosen to process the data collected through interviews with seven teachers in Swedish-speaking schools. The theoretical framework consists of theories about what intercultural education is and about intercultural competence.</p> <p>The first part focuses on education in the multicultural classroom. The interviewed teachers describe aspects that they think have an impact on education in the multicultural classroom. The experienced teachers emphasize the importance of cooperation within the school and with the parents. According to this study the intercultural education puzzle has got many pieces and some of them are still missing. The interpretation of the results shows that there is a need to discuss and develop <i>operational space</i>, <i>interaction</i> and <i>professional development</i> in Swedish-speaking schools in Finland.</p> <p>The second part focuses on expressions of intercultural competence among the teachers in this study. Expressions of intercultural competence are <i>positive attitudes</i>, <i>cultural sensitivity</i> and <i>creative and responsible actions</i>. The result shows that the experienced teachers have developed intercultural competence in these areas but the process has to be continued.</p> <p>The teachers' potential to implement intercultural education depends on their level of intercultural competence and on the operational culture of the school. If the goal is to provide every child with global competence the implementation of intercultural education has to be developed based on recent research and evaluations.</p>	
<b>Keywords:</b> Intercultural competence (ICC), intercultural education, Swedish as a second language, multicultural	

# Innehåll

1 Inledning .....	1
1.1 Bakgrund och motiv .....	1
1.2 Centrala begrepp.....	5
1.3 Avhandlingens disposition .....	9
2 Undervisning för mångfald .....	10
2.1 Lärande och erfarenhet .....	11
2.2 Tidigare forskning om lärares interkulturella kompetens .....	13
2.3 Faktorer som bidrar till eller motverkar interkulturell undervisning.....	17
2.3.1 Styrdokument.....	17
2.3.2 Lärarkompetens .....	19
2.3.3 Språkundervisning .....	21
2.3.4 Stöd för lärande och specialundervisning.....	24
2.4 Interkulturell kompetens.....	27
2.5 Modell för analys av interkulturell kompetens.....	31
3 Syfte, forskningsfrågor och metod.....	34
3.1 Syfte och forskningsfrågor .....	34
3.2 Metod och genomförande.....	35
3.2.1 Forskningsansats .....	35
3.2.2 Informanterna.....	38
3.2.3 Intervjuer.....	40
3.3 Bearbetning och analys av data .....	42
3.4 Etik, trovärdighet och tillförlitlighet .....	44
4 Undervisning i mångkulturella och flerspråkiga lärmiljöer i Svenskfinland.....	46
4.1 Undervisning och verksamhetskultur .....	46
4.1.1 Skolanknutna aspekter .....	47
4.1.2 Elev- och familjeanknutna aspekter.....	56
4.1.3 Läraranknutna faktorer .....	64
4.2 Lärares interkulturella kompetens .....	73
4.2.1 Känsломässig kompetens.....	74
4.2.2 Kognitiv kompetens.....	78

4.2.3 Handlingskompetens.....	82
5 Resultatdiskussion.....	92
5.1 Ramarna för interkulturell undervisning i en finlandssvensk kontext.....	93
5.2 Stegvis mot interkulturell kompetens.....	98
5.3 Implikationer för verksamheten i skolan.....	101
5.4 Tankar kring process, metod och fortsatt forskning.....	104
Litteratur.....	106

## **Bilagor**

## Figur- och tabellförteckning

### Figurer

<b>Figur 1.</b> Interkulturell kompetensutveckling är en fortlöpande process. ....	27
<b>Figur 2.</b> Lärares interkulturella kompetens. ....	32
<b>Figur 3.</b> Aspekter som enligt informanterna bidrar till interkulturell pedagogik. ....	72
<b>Figur 4.</b> Det tolkade innehållet i interkulturell lärarkompetens bland lärare i finlandsvensk kontext. ....	91
<b>Figur 5.</b> Kommunikation, interaktion och interkulturell kompetens bidrar till interkulturell pedagogik (Bearbetad efter en teckning av ett skolbiträde på författarens arbetsplats). ....	103

### Tabeller

<b>Tabell 1.</b> Översikt över studiens informanter .....	40
<b>Tabell 2.</b> Teman i respektive avsnitt i kap 4.1 .....	47
<b>Tabell 3.</b> Skolanknutna aspekter som bidrar till respektive motverkar interkulturell undervisning .....	54
<b>Tabell 4.</b> Elev- och familjeanknutna aspekter som bidrar till eller motverkar interkulturell pedagogik .....	62
<b>Tabell 5.</b> Läraranknutna aspekter som enligt informanterna bidrar till eller motverkar interkulturell pedagogik .....	70
<b>Tabell 6.</b> Teman i respektive avsnitt i kap 4.2 .....	74
<b>Tabell 7.</b> Uttrycksformer och övergripande begrepp för känslomässig kompetens ..	77
<b>Tabell 8.</b> Uttrycksformer och övergripande begrepp för kognitiv kompetens .....	81
<b>Tabell 9.</b> Uttrycksformer och övergripande begrepp för handlingskompetens .....	89

# 1 Inledning

*Diskussionerna kring hur många flyktingar och asylsökande Finland kan ta emot och hur integreringen av de nyanlända skall gå till har varit livliga i media. Argument för och emot har framförts. Bristen på kompetenta lärare för flyktingar har även påtalats. Även invandrares rätt att välja svenska som integrationsspråk har diskuterats. Förespråkarna för skolgång på svenska menar att svenskan är lättare att lära sig i synnerhet för personer som redan talar engelska. Språkkunskaper i svenska gör det möjligt att arbeta och känna tillhörighet i hela Norden (Helander, 2015). De som menar att integrationsspråket skall vara finska anser att de nyanlända inte skall göras till en minoritet i minoriteten och inte tvingas att lära sig två språk. I det följande ger jag en bakgrund till mitt forskningsintresse. Jag diskuterar även centrala begrepp och redogör för avhandlingens disposition.*

## 1.1 Bakgrund och motiv

Antalet personer som talar ett annat modersmål än finska eller svenska är större i Finland än antalet personer med svenska som modersmål och antalet personer som talar ett annat språk ökar på grund av ökad migration. Det ökade antalet personer med annat modersmål än finska eller svenska ställer krav på skola och utbildning. Svenska och finska som andraspråk kunde erbjudas inom läroämnet modersmål och litteratur enligt *grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*<sup>1</sup> (Utbildningsstyrelsen, 2004). Enligt statistik från Statistikcentralen uppgick den grupp av invandrarelever inom den grundläggande utbildningen som läste svenska eller finska som andraspråk år 2014 till totalt 26 218 elever enligt utbildningsstyrelsens register (Kumpulainen, 2014). Av dessa läste 25 884 finska som andraspråk enligt utbildningsstyrelsens register (oktober 2015). Det är en stor ökning med långt över 100 procent sedan år 2006. Den grupp elever som läste svenska som andraspråk är betydligt mindre och uppgick sammanlagt till 334 elever år 2014 fördelade på 9 årskurser; på årskurserna 1–6 läste 248 elever och på årskurserna 7–9 läste 86 elever svenska som andraspråk. Dock har även andelen elever som läser svenska som andraspråk ökat stabilt de senaste åren (Ketola & Portin, 2014). Mitt forskningsintresse riktar sig mot denna minoritet.

Till följd av att Finland i över 600 års tid tillhörde Sverige fick svenskan stor betydelse som skriftspråk i Finland och svenskan är idag ett av våra två officiella språk (Mansikka & Holm, 2011a). Merparten av de elever med utländsk bakgrund går, såsom ovan konstaterats, i skolor med finska som skolspråk. I Finland finns det 317 kommuner. Av dem är 32 tvåspråkiga och 14 har svenska som majoritetsspråk. 16 av de 17 enspråkigt svenska kommunerna finns på Åland. I en del av de tvåspråkiga kommunerna kommuner (med finska och svenska som förvaltningsspråk) anses det att elever med annat modersmål än svenska eller finska skall få sin utbildning på majoritetsspråket (finska), men av olika orsaker finns det elever som har ett annat modersmål än svenska eller finska också i finlandssvenska skolor (skolor med svenska som undervisningsspråk). Mansikka och Holm (2011a) hävdar att det finns ett ökat politiskt intresse för att integrera immigranter i svenskspråkiga områden för att dessa områden inte skall isoleras från den större sociopolitiska kontexten där kulturella olikheter ses som en viktig aspekt av globaliseringen. På senare tid har dessutom staten uppmanat alla kommuner att ta emot flyktingar och asylsökande på grund av den stora mängd människor som befinner sig på flykt från krigshärjade områden. Detta innebär att skolspråket kan bli svenska. Den största delen av eleverna med annat modersmål än svenska eller finska var 2016 bosatta i Nyland (58%) och i Österbotten (drygt 30%). I Österbotten, förklarade bland annat arbetskraftsinvandringen det ökade antalet elever med annan språkbakgrund än svenska eller finska i de svenskspråkiga skolorna. I gruppen elever med annan språkbakgrund ingår elever vars hemspråk är svenska/ och eller finska kombinerat med något eller några andra språk samt elever vars hemspråk är något annat eller några andra språk än svenska och/ eller finska (Hyvönen & Westerholm, 2016). Andelen elever med annan språkbakgrund i Finlandssvenska skolor var 2013 fem procent i Österbotten. Även på Åland har arbetskraftsinvandringen och mottagandet av flyktingar enligt Hyvönen och Westerholm bidragit till att barn med ett annat modersmål har ökat i skolorna (undervisningsspråket är svenska). Flerspråkigheten märks överlag i skolor med svenska som undervisningsspråk och andelen elever i årskurs ett till sex som talade ett annat hemspråk än svenska och/ eller finska var omkring fem procent år 2013 medan andelen elever som kom från helt finskspråkiga hem utgjorde fyra procent i årskurserna ett till sex. De svenskspråkiga utgjorde femtioen procent och de tvåspråkiga (svenska och finska som hemspråk) fyrtio procent.

---

<sup>1</sup> Hädanefter Glg



Skolan är en del av samhället och återspeglar de värderingar som samhället i stort företräder. I svenskspråkiga skolor i Finland befinner sig lärarna i en speciell situation eftersom de ofta själva tillhör en språklig minoritet. Emellertid har de yttre förväntningarna på skolan enligt bedömningar blivit allt mer föränderliga, motsägelsefulla och differentierade (Salo, 2002). Pedagoger är inte opåverkade av de signaler som samhället ger i frågor som berör invandring, språk och kultur. De attityder som skapas och upprätthålls påverkar i sin tur de beslut som tas i skolan om hur det pedagogiska arbetet skall utformas. Kulturellt betingade handlingsmönster och värderingar är till den grad införlivade i dagliga rutiner att vi vanligen tar dem för givna (Banks, 2013). Lärares ideologiska identitet, det vill säga hur de definierar skolans uppgift och sin egen roll i detta sammanhang, påverkas av både skolans fostrande, moraliska och identitetsskapande uppgifter och skolans mer nytto- och kunskapsförmedlande uppgifter (Hansén & Sjöberg, 2003). Det är således av stor betydelse att det i de finländska skolorna finns personal som förstår, analyserar och förändrar skolans praxis när det gäller språklig och kulturell mångfald (Talib, 2004).

Under rubriken *Multicultural education in Finland: What does it mean?* framför Holm och Londen (2008) att det i Finland gjorts väldigt lite forskning om interkulturell undervisning och om undervisning av elever med invandrarbakgrund. Holm och Londen undersökte finländska styrdokument och kom fram till att det talas om interkulturell undervisning, men att det inte definieras vad som avses med begreppet. Holm och Londen (2008) påpekar vidare att orsaken till att det bedrivits så lite forskning som berör förhållandena i finländska skolor är att vi har haft en relativt liten invandring hittills om man jämför exempelvis med Sverige. Eftersom vårt grannland Sverige har en längre erfarenhet av undervisning av elever med invandrarelever och en större andel mångkulturella elever sina skolor jämfört med situationen i Finland är det naturligt att ta del av Sveriges erfarenheter och svensk forskning.

Eftersom andelen elever med invandrarbakgrund ökat kraftigt i många länder uppmärksammades invandrares svaga resultat jämfört med den övriga befolkningen efter att PISA-undersökningen 2012. I OECD-länderna hade över tio procent av eleverna invandrarbakgrund, enligt den definition som användes i PISA-undersökningen (OECD, 2014). I PISA-undersökningen 2012 samlades det in material i Finland som gör

det möjligt att analysera inlärningsresultat bland elever med invandrabakgrund. Den finländska forskargruppen valde ut ett antal svenskspråkiga skolor. Dessa var skolor där det fanns minst fem elever med invandrabakgrund. Undersökningsresultatet kunde sedan utnyttjas i nationella specialgranskningar. Forskargruppen ville jämföra resultaten för elever med invandrabakgrund med resultaten för elever utan invandrabakgrund. Skillnaderna var stora mellan flickor med invandrabakgrund och flickor som inte har invandrabakgrund. Stora skillnader fanns också mellan pojkar med invandrabakgrund och pojkar utan invandrabakgrund (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta, 2014). I naturvetenskaper fanns inte stora skillnader mellan pojkars och flickors resultat, men eleverna med invandrabakgrund klarade sig klart sämre. I matematik var skillnaderna mellan infödda och invandrare stor i alla deltagarländer. I Finland var det genomsnittliga poängantalet för infödda 526 poäng medan andra generationens invandrarelever hade ett genomsnitt på 461 poäng och första generationens invandrarelever 426 poäng. Finlands finsk- och svenskspråkiga skolor klarade sig ungefär lika bra. I Finland och Sverige var skillnaden mellan elever med invandrabakgrund och övriga elever större än i de övriga OECD länderna i genomsnitt. En del invandrarelever nådde inte upp till nivå två som anses vara den nivå man behöver för att klara sig självständigt i samhället (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, m.fl., 2014). Mot denna bakgrund är det av betydelse att lärare förstår hurdana faktorer som har betydelse för att elever skall kunna lära sig, utvecklas och ha möjligheter att klara sig i samhället.

Hur lärare ute på fältet i Svenskfinland förhåller sig till och upplever de förändringar som flerspråkighet och mångkulturalitet innebär för deras undervisning blev för mig ett angeläget forskningsområde redan för över tio år sedan. Mina motiv till denna avhandling grundar sig på bristen på forskning i en finlandssvensk kontext och på mina personliga upplevelser. Min erfarenhet var att det fanns ett behov av att utvidga lärares interkulturella kompetens. Därtill visade en genomgång av tidigare forskning på området att det behövdes forskning kring interkulturell pedagogik i Svenskfinland. Då jag inledde mina forskarstudier hade jag egna erfarenheter av undervisning med invandrarelever. Jag hade under flera läsår elever med utländsk bakgrund i min klass. De flesta av de elever med invandrabakgrund som började i skolan där jag arbetade kom från före detta Jugoslavien, Iran och Irak på 1990-talet. Då var det möjligt för elever med utländsk bakgrund att börja sin skolgång på svenska i kommunen. Jag mötte utmaningar av olika slag. Jag sökte till exempel efter material och metoder för att

fastställa elevernas språknivå i svenska och för att bedöma elevernas kunskaper i det egna modersmålet. Informationen som gavs till skolan om elevernas bakgrund var ibland otillräcklig och som lärare borde jag ha varit bättre förberedd för att kunna ge eleverna redskap för inläring. Min förförståelse innehöll tankar om att lärare som undervisar elever med annat modersmål än finska eller svenska behöver utvidga sin kompetens. Min förförståelse innehöll även tankar om att verksamhetskulturen i skolan kan påverka elevernas inläring i positiv eller negativ riktning. Intresset för interkulturell pedagogik och en ökad medvetenhet om dess betydelse i dagens samhälle har vuxit fram under hela forskningsprocessen. Samtidigt har min förståelse för innehållet i interkulturell lärarkompetens formats.

Med beaktande av ovan formulerade bakgrund och motiv har följande övergripande syfte formulerats: Syftet med avhandlingen är att ur ett lärarperspektiv belysa vad det innebär att undervisa i flerspråkiga och mångkulturella lärmiljöer i Finland, i skolor där undervisningsspråket är svenska.

## 1.2 Centrala begrepp

*I detta avsnitt behandlas några begrepp som är centrala i min avhandling. I denna undersökning studeras faktorer som påverkar lärares undervisning i mångkulturella och flerspråkiga lärmiljöer och lärares förvärvande av kompetens. Av denna orsak diskuteras i detta sammanhang olika begrepp som används i samband med undervisning i mångkulturella och flerspråkiga sammanhang. De begrepp som definieras här är interkulturalitet, lärarkompetens och interkulturell kompetens samt begrepp som beskriver individer med annan språklig, social och kulturell bakgrund än den finländska. De valda begreppen belyser min positionering i forskningsfältet kring mångkultur och flerspråkighet.*

*Interkulturalitet* som begrepp refererar till orden *inter* respektive *kultur*. *Inter* betyder växelverkan och mellanmänsklig interaktion och *kultur* betyder att något är kulturellt, det vill säga ett meningssystem som ger ordning och inriktning i människans liv (Lahdenperä, 2008).

*Interkulturell* är en term som antyder en handling, ett gränsöverskridande och en interaktion till skillnad från begreppet mångkulturell. Då människor med olika modersmål och bakgrund befinner sig i en mångkulturell miljö behöver det inte betyda att dessa olika kulturer möts eller interagerar. Det kan betyda att människor endast finns i varandras fysiska närhet. Den nydanande aspekten av interkulturalitet tar fasta på möjligheten att via interkulturalitet skapa något nytt som är innovativt, till exempel rekonstruering av den egna etniciteten och identiteten (Lahdenperä, 2008). På finska används begreppet ”monikulttuurinen opetus”, som direkt översatt till svenska skulle bli mångkulturell undervisning, men i denna undersökning används i huvudsak begreppet interkulturell undervisning. Ibland kan ordet mångkulturell passa för att beskriva en heterogen grupp av människor. Många begrepp har alltså använts i den forskning från olika delar av världen som berör utbildning för mångfald. Lavanchy, Gajardo och Dervin (2011) samt Dervin och Liddicoat (2013) menar dock att det är onödigt att tvista om vilket begrepp som skall användas eftersom målet ändå är global mångfald. Likt Lavanchy m.fl. (2011) anser Holm och Zilliacus (2009) att dragkampen om vilket begrepp som skall användas, mångkulturell eller interkulturell, kunde upphöra eftersom begreppen kan ha samma innebörd.

*Kompetenser* handlar om vad personer kan, vad de kan göra och hur de reagerar i olika situationer och sammanhang, alltså förmågor eller kapaciteter (Illeris, 2013). Illeris definierar kompetens som förnufts- och känslomässigt förankrade kapaciteter, dispositioner och potentialer som är relaterade till möjliga handlingsområden och realiserar genom bedömningar, beslut och handlingar i relation till kända och okända situationer. Även i definitioner som berör interkulturell kompetens betonas förmågan att tänka, kommunicera och handla på ett lämpligt sätt i interkulturella sammanhang (Lorentz, 2009; Stier & Sandström Kjellin, 2009).

Enligt Lavanchy m.fl. (2011) kan olika forskare lyfta fram olika förmågor inom interkulturell kompetens och därför är det viktigt att definiera vad som avses med *interkulturell kompetens*. Ett antal experter (n=23) inom interkulturell pedagogik deltog i en studie med namnet Delphi år 2004. Deltagarna i studien besvarade frågor i tre repriser för att det centrala innehållet i interkulturell kompetens skulle kunna definieras. Majoriteten av experterna (n=18) var överens om att följande områden utgör viktiga delar av den interkulturella kompetensen (Deardorff, 2008, s. 34). Interkulturell kompetens är

- att förstå andras världsåskådning, kulturell medvetenhet och förmåga till självkritik
- anpassningsförmåga till nya kulturella miljöer
- förmåga att lyssna och observera
- öppenhet gentemot interkulturellt lärande och människor från andra kulturer
- förmåga att anpassa sig i kommunikationssituationer och att beakta inlärningsstilar
- flexibilitet
- förmåga att tolka, analysera och relatera
- förmåga att tolerera och lösa konflikter
- kunskap och förståelse för egen och andras kulturer
- respekt för andras kulturer

De flesta sakkunniga ansåg att interkulturell kompetens bygger på en individs attityder, interkulturella kunskap och förmåga att kommunicera effektivt och lämpligt i interkulturella situationer.

*Med interkulturell kompetens avses i den här avhandlingen en individs interkulturella kunskap, färdigheter och attityder. Interkulturell lärarkompetens tar sig uttryck som förmågan att kunna kommunicera och handla ändamålsenligt i interkulturella situationer. En grundligare genomgång av innehållet i interkulturell lärarkompetens görs i andra kapitlet*

Interkulturell undervisning är tänkt för alla elever, inte endast för minoriteter (Gay, 2000; Nieto, 2004; Talib, 2002). Kampen mot rasism, diskriminering, fördomar och stereotyper är en central del av den interkulturella pedagogiken. Lärarna bör ge akt på material, läroplanens innehåll, praxis i skolan och kommunikation med eleverna och deras föräldrar (Nieto, 2004). Nieto (2004) skriver att lärare behöver vara medvetna om hur språk och kultur påverkar inläring, hur rasism och diskriminering motarbetas samt vilka strategier som bidrar till att alla elever lär sig.

I denna undersökning använder jag begreppet *interkulturell lärarkompetens*. Ändå tar jag inte ställning till huruvida interkulturell pedagogik genomfördes i de heterogena klasser informanterna i min empiriska studie hänvisade till. Min tolkning är att informanterna genom sina reflektioner ger insyn i sin upplevelsevärld, sitt pedagogiska tänkande och sin kompetens.

Det var problematiskt att bestämma sig för ett begrepp för att beskriva den heterogena grupp av elever som beroende på sammanhanget kallas *immigranter*, *flyktingar*, *asylsökande*, *invandrare*, *nyanlända*, *tvåspråkiga*, *flerspråkiga*, *elever med ett främmande språk som modersmål*, *elever med utländsk bakgrund* eller *personer med utländsk härkomst*. Dessutom kan elever tillhöra olika kulturer eller religiösa samfund och det kan påverka deras sätt att definiera sig. I PISA-undersökningar talas det om invandrare i första eller andra generation (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, m.fl., 2014). Med *immigrant students* avses i PISA-undersökningen elever som har föräldrar som bägge är födda utomlands och som själva är födda utomlands eller i det land där PISA-undersökningen görs. Om barnen och föräldrarna är födda utomlands talar man i PISA-undersökningar om invandare i första generation. Då barnen är födda till exempel i Finland men båda föräldrarna är födda utomlands talas det om invandrare i andra generation. Trots att invandrare i PISA-mätningar delas in i invandrarelever i första och andra generation och trots att man i Sverige talat om elever med utländsk bakgrund eller nyanlända har jag valt att i den här undersökningen använda begreppet *elever med invandrarbakgrund*. Orsaken är att uttrycket användes i den läroplan från 2004 som var gällande när undersökningen genomfördes. Med invandrare avses i denna undersökning flyktingar, immigranter, återflyttare och andra utlänningar (Utbildningsstyrelsen, 2006). I den nuvarande läroplanen som trädde i kraft hösten 2016 används begreppen invandrarelever, elever med främmande kulturell bakgrund och elever med annat modersmål än skolspråket. I denna undersökning använder jag oftast uttrycket elever med annat modersmål än finska eller svenska då jag beskriver elever som har ett annat modersmål än skolspråket. Då jag beskriver undervisning i klassrum där skolelever har olika modersmål och där de använder ett gemensamt skolspråk (och ibland andra språk) använder jag begreppet flerspråkiga lärmiljöer.

Övriga centrala begrepp av betydelse för avhandlingens tematik behandlas i kapitel 2.

### **1.3 Avhandlingens disposition**

I första (1) kapitlet beskrivs mina motiv till val av forskningsområde och syftet med studien samt centrala begrepp. Kapitel två (2) utgör den teoretiska referensramen för denna avhandling. Kapitlet delas in i tre avsnitt. I det första avsnittet (2.1) behandlas teoretiska perspektiv på lärande och erfarenhet. Det andra avsnittet (2.2) handlar om forskning som berör lärares interkulturella kompetens. I det tredje avsnittet (2.3) redogörs för förhållanden som enligt tidigare forskning har betydelse för inläring och undervisning i flerspråkiga och mångkulturella lärmiljöer. I det tredje (3) kapitlet beskrivs materialinsamlingen. Det fjärde (4) kapitlet utgör resultatdelen. Diskussionen återfinns i kapitel fem (5).

## 2 Undervisning för mångfald

*I detta kapitel behandlas inledningsvis teorier om lärande och erfarenhet. Forskningsresultat från Finland som berör interkulturell lärarkompetens presenteras. Därefter behandlas sådana faktorer som visat sig ha betydelse för lärande i flerspråkiga och mångkulturella lärmiljöer. Det allra väsentligaste i det här kapitlet är innehållet i den interkulturella kompetens lärare behöver förvärva för att kunna bidra till lärande i dagens föränderliga samhälle. Avslutningsvis presenteras en modell som visar vad interkulturell kompetens består av.*

De språkförhållanden som barn växer upp i blir allt mer komplexa. Barn kan vara omgivna av flera språk och påverkas av olika kulturer. Förändringarna syns även som nya begrepp i lagtexter. I Glgu 2004 avses med invandrarelever både sådana barn och unga med invandrabakgrund som har flyttat till Finland och sådana som är födda i Finland. I Undervisningsministeriets förordning (392/2007) användes i stället för begreppet elever med invandrabakgrund uttrycket elever med ett främmande språk som modersmål och finska eller svenska som andra språk.

I Glgu 2004 står det tydligt formulerat att undervisningen skall stödja formandet av elevens kulturella och unika egenart. Undervisningen skall stödja elevens delaktighet i det finländska samhället och i en värld som blir allt mer global. Skolan skall också främja tolerans och förståelse för andra människor och kulturer (Utbildningsstyrelsen, 2004). Alla aktörer inom skolvärlden behöver vara medvetna om vad interkulturell pedagogik innebär och hur den förverkligas. Detta kräver förändringar som borde synliggöras i verksamhetskulturen och undervisningen. Även i de nya grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014), som trädde i kraft 2016 betonas att skolan som lärande organisation är en del av ett kulturellt föränderligt och pluralistiskt samhälle, där det lokala och det globala överlappar varandra. Även delaktighet och demokrati betonas i läroplanen. Som exempel kan nämnas att skolan skall lyfta fram den samiska och andra minoriteters betydelse i samhället. Kulturella traditioner, tanke- och handlingsmönster skall behandlas. Kulturell mångfald och språkmedvetenhet lyfts fram. Flerspråkigheten blir en del av den kulturella mångfalden. I grundskolan betonas elevens förmåga att kommunicera och att beakta andra i olika



kommunikationsmiljöer. Läroplanen ger således en god grund för interkulturell pedagogik.

## 2.1 Lärande och erfarenhet

Eftersom den här avhandlingen berör erfarna lärares yrkeskompetens behandlas i detta kapitel teorier om erfarenhet och förändring. Enligt det socialkonstruktivistiska synsättet uppkommer erfarenheter och kunskap i sociala sammanhang. Förändringsprocesser har inom pedagogik och psykologi traditionellt beskrivits och analyserats med hjälp av begreppet inläring eller lärande (Säljö, 2005) och med begreppet utveckling.

Både lärande och utveckling kan analyseras utifrån ett antal olika aspekter. Vad är det som förändras och hur sker denna förändring? Marton och Booth (2000) beskriver lärande som en förändring mellan kvalitativt olika sätt att erfara ett fenomen. De menar att när en individ har lärt sig reagerar hen på ett visst fenomen när det framträder på ett särskilt sätt även i nya situationer (något som går utöver de andra sätt som hen tidigare har haft förmågan att erfara fenomenet på), vilket i sin tur betyder att *relationen mellan lärande och fenomenet har förändrats*. När detta inträffar har den lärandes *medvetande om fenomenet förändrats*, och det *framstår på ett annat sätt än tidigare*. Marton och Booth beskriver *lärande som en förändring i den lärandes medvetande om fenomenet*. Utifrån ett fenomenologiskt perspektiv utgår dessa medvetandeförändringar från och bygger på människans *upplevelser* av sig själv och sin omvärld. En upplevelse innebär i sig ännu inte något lärande, men kan sägas utgöra grunden för en lärandeprocess. Den pedagog som förespråkat erfarenheten som grund för det egna lärandet är John Dewey. Dewey kopplar ihop handlande och lärande. Pragmatism innebär att kunskapens betydelse kan vara vägledande för praktiskt handlande. Han grundar sitt pragmatisk-pedagogiska tänkande på idén om att det finns en nära och nödvändig relation mellan processerna faktisk erfarenhet och pedagogik (Dewey, 1997). Begreppet *erfarenhet* har kommit att bli centralt även inom den hermeneutiska fenomenologin. Erfarenhet handlar enligt Gadamer (2002) om ”medvetandets vändning”. Gadamer menar att erfarenhet alltid innebär en negation i förhållande till människans tidigare vetande. När en individ får erfarenhet av något kan det leda till att

hen ändrar sin åsikt. Erfarenheternas negativitet får en produktiv innebörd eftersom det handlar om att förvärva expansivt vetande (Gadamer, 2002). Gadamer menar att varje erfarenhet korsar en förväntan. En grundläggande negation är en del av det som Gadamer kallar människans historiska *vara* och negationen visar sig i väsensförbindelsen mellan erfarenhet och insikt. Insikt innebär att man betraktar ett förhållande på ett annat sätt än tidigare. En sådan erfarenhet beskriver Gadamer som dialektisk. Om man förstår något betyder det att man förstår detta något annorlunda än förut. Samma sak kunde också uttryckas med att det man förstod förut, förstår man inte idag. Det *vara* som kan förstås kan uttryckas genom språket.

Gadamers (2002) uppfattning är att varje erfarenhet förutsätter en tolkning, vilket betyder att det individen erfar alltid tolkas utifrån en given tolkningsram. Tolkningsramen begränsas av vad en individ uppfattar från en viss punkt, *horisonten*. Förståelse kan då ses som en utvidgning av denna horisont, en utvidgning som Gadamer kallar *horisontsammansmältning*. För att en horisontsammansmältning skall ske krävs att människan vågar konfronteras med sina fördomar och att hen är öppen för nya tolkningar. Den som är erfaren har inte endast blivit erfaren genom erfarenheter utan också för att hen är öppen för erfarenheter. Verkligen erfarenhet kräver att människan inser att hen inte råder över tiden och det som skall komma.

*Praxis* syns enligt Gadamer (2002) i individens förhållningssätt och handlingar. Planer förverkligas genom samarbete och påverkas av konventioner för i varje kultur gäller en rad självklarheter, seder och bruk. Solidaritet, menar Gadamer, är avgörande för allt samhälleligt förnuft. Gadamers teorier om erfarenhet och praxis ligger till grund för avhandlingens teoretiska och metodologiska referensram.

Väsentligt att lägga märke till i lärarens vardagliga verksamhet är hur situationer förändras och hur situationer kontinuerligt växlar. Kansanen och Hansén (2011) menar att pedagogiskt tänkande över undervisning kan beskrivas som reflektion kring situationer där avgöranden inte omedelbart måste fällas. Här finns tid att tänka och bedöma alternativ, och tänkandet kan vara deskriptivt eller kunskapsgrundat. Lärarens personlighet och känslor påverkar alltid i sådana situationer. Beslutsfattandet behöver inte vara slutgiltigt och det kan vara möjligt att stanna kvar på den deskriptiva sidan. Resultatet av reflektion kan innebära flera möjligheter men beslutet mellan dessa kan

lämnas öppet. Först när beslutet eller valet görs, flyttas uppmärksamheten till den normativa sidan.

Att fatta beslut i undervisningen har betraktats som en av de mest centrala komponenterna av lärares yrkesskicklighet. När lärare fattar beslut eller gör val bygger det på motiv som kan vara medvetna eller omedvetna, men som påverkas av rådande värderingar och etik (Kansanen & Hansén, 2011). Lärarens uppfattningar om barn, elever, studerande och didaktisk interaktion påverkas av lärarens värderingar. Hansén (1997) skiljer mellan lärarens roll och person. Han menar att den professionella utvecklingen går från att novisen har en osäkerhet i sin roll som lärare, till att den erfarna läraren fungerar som person. Novisen är mer inriktad på elevens prestationer och den erfarna läraren i större utsträckning på eleven själv. Detta kan även uttryckas i termer av tyst kunskap. Om man granskar tyst kunskap ur ett tidsperspektiv uppkommer den och tar sig uttryck i vissa situationer och kontexter och får då en speciell form och ett speciellt innehåll. Tyst kunskap syns som skicklighet eller som intuitiv problemlösningsförmåga i nya situationer och kontexter (Haldin-Herrgård & Salo, 2008).

## **2.2 Tidigare forskning om lärares interkulturella kompetens**

Den interkulturella pedagogiken utvecklades på 1970-talet bland annat i USA och i Storbritannien för att förbättra inlärningsresultaten bland immigranter (Talib, 2005). Interkulturell pedagogik har emellertid en vidare betydelse och är enligt Nieto (2004) en filosofi, ett sätt att se på världen. Även Lahdenperä (2004) betraktar interkulturell pedagogik som ett övergripande begrepp som innefattar interkulturellt lärande, interkulturell kommunikation, interkulturell undervisning, mångkulturell skolutveckling och interkulturell pedagogisk forskning. Interkulturell pedagogik kan således uppfattas dels som ett synsätt, dels som en pedagogisk handling. Avsikten med den interkulturella pedagogiken är, enligt McGee Banks (2010), att alla elever skall lära sig ta beslut och utveckla sociala färdigheter.

Nedan redogör jag för tidigare forskning som har relevans för mitt forskningstema. Jag behandlar främst finländsk forskning eftersom jag utgår från att kontexten har betydelse. Den ekonomiska och kulturella kontexten i Finland och Sverige är likartad,

med undantag av mängden personer med invandrarbakgrund. Jag nämner dock sådan forskning som anknyter till avhandlingens tematik.

I slutet av nittiotalet skrev Talib (1999) att interkulturell teori haft föga inverkan på lärares tänkande i Finland och att lärare inte i någon större utsträckning diskuterat varför en del elever med invandrarbakgrund klarar sig sämre i skolan än andra eller varför somliga elever inte är motiverade till att studera. I en undersökning som utfördes bland 121 lärare i östra Helsingfors i slutet av 1990-talet visade att ca en tredjedel (n=36) av lärarna i någon mån hade ett interkulturellt förhållningssätt (Talib, 1999). Mindre än tio procent av lärarna kunde på basis av sina uttalanden anses vara interkulturellt orienterade. De här lärarna ansåg också att skolan som institution kan öka diskrimineringen. Frustration och likgiltighet var kännetecknande för ca en femtedel (n=25) av lärarna. Ungefär en lika stor andel lärare (n=26) hade en inställning som tydde både på likgiltighet och på ett auktoritärt förhållningssätt till invandrarelever. Talib (1999) kunde konstatera att lärare i Finland inte är medvetna om sina egna och skolans möjligheter att påverka elevernas liv. Talibs studie gjordes för över 25 år sedan och det är inte möjligt att hävda att synen hos lärarna i den undersökningen stämmer överens med lärarsynen idag (läsåret 2106–2017).

Ytterligare en studie från slutet av 1990-talet är relevant att lyfta fram i detta sammanhang. Miettinen (1998) kunde i sin forskning urskilja fyra olika lärartyper. Till den första typen av lärare hör de som ville att elever med invandrarbakgrund skall anpassa sig. Den här typen av lärare anser att immigranterna skall komma in i den finländska kulturen och samhället genom att fort lära sig landets språk, seder och bruk. Den andra typen av lärare är de som noggrant förlitade sig på läroplanen och skolans rutiner utan att individualisera stoffet. Lärarens fördomar är undermedvetna. Läraren höll ordning och lärde ut regler, men kände sig ofta utmattad. Den tredje gruppen av lärare kallar Miettinen för den humanistiskt mångkulturella. Till den gruppen hör sådana lärare som är medvetna om sina egna attityder och fördomar. De är empatiska och beaktar kulturella skillnader i undervisningen. Den fjärde typen kallar Miettinen för kritiskt mångkulturella pedagoger. Det är lärare som betraktar elevernas kulturella bakgrund som en viktig del av deras identitet. Undervisningen är elevcentrerad. Lärarna är medvetna om sina egna attityder och försöker förhålla sig reflekterande och kritiskt till sin egen roll som fostrare och pedagog. Mötet med eleven baserar sig på empati och

i undervisningen används olika metoder. Pedagogerna ser möjligheter att göra sitt arbete intressant och de ser utvecklingsmöjligheter.

Alitolppa-Niitamo (2004) gjorde en undersökning bland en grupp ungdomar som kommit från Somalia till Finland och kom fram till att eleverna ansåg att undervisningen var oflexibel, normativ och likriktande. I en enkätundersökning som Talib (2006) genomförde deltog över 300 lärare. Talibs forskning granskade finländska lärares tankar om mångkultur och lärarnas beredskap att undervisa klasser där elevgruppen är heterogen. Enligt Talib visade resultatet att många lärare inte alls visste hur de skulle göra i praktiken då elevgruppen var språkligt och kulturellt heterogen. Denna osäkerhet menar Talib att ökar risken för lärare att bli utbrända eller söker sig till skolor med färre utländska elever. Lärarna uppgav att de har otillräckliga kunskaper om etniska grupper. Talib och Lipponen (2008) kom något år senare i en studie fram till att för elever med invandrarbakgrund var det viktigt att lärarna ingriper när mobbning förekommer och eftersom ungdomarna kände sig utelämnade då de straffades för att de hade försvarat sig. Ungdomarna trodde själva att det berodde på läroplanen och på tidsbrist att deras bakgrund inte diskuterades i klassen. I samma undersökning framkom att lärarna behöver bli bättre på att presentera och diskutera andra kulturer, samhällen och språk.

Fastän lärarna på ett plan vet precis vad de ska göra i undervisningen var de inte medvetna om konsekvenserna av sitt ”färgblinda” förhållningssätt. Holm och Londen (2008) skriver att personalen i skolorna i Finland talar om interkulturell undervisning först när det till skolan kommer elever med annan språklig och kulturell bakgrund och därför verkar det troligast att lärarna i Finland enbart ser som sin uppgift att försöka hjälpa dessa elever med invandrarbakgrund att lära sig de kognitiva färdigheter som förväntas enligt läroplanen. Men Holm och Londen (2008) menar vidare att lärare vanligen inte har de färdigheter eller den motivation som behövs för att de skall klara av den ökade heterogeniteten i klassrummen.

Det har alltså talats om mångkultur en längre tid i Finland men forskningen visar att förändringarna i praktiken har varit rätt ytliga ute i skolorna (Holm & Londen, 2008). Holm och Londen skriver att det vanligen ordnas någon temadag kring till exempel maträtter, men att det inte räcker. I skolan måste den dagliga verksamheten och diskussionerna i alla klasser präglas av att man behandlar alla kulturer jämlikt och

granskar dem, också sin egen. Holm och Londen menar vidare att interkulturell pedagogik är viktig för alla elever men kan vara avgörande för elever med invandrarbakgrund. Forskning som publicerats efter 2008 visar att det fortfarande finns behov av kompetensutveckling bland lärare. Mansikka och Holm (2011a) kom i sin undersökning fram till att lärare i svenska skolor i Helsingfors hade problem att uttrycka sig när de skulle svara på frågor om mångkultur i skolan. Lärarna förklarade att de tack vare att de själva tillhörde en minoritet hade förutsättning för att förstå andra minoriteter. Lärarna förhöll sig ”färgblind” till eleverna och för lärarna betydde tolerans att de inte lyfte fram eller diskuterade olikheter bland eleverna. Lahdenperä (2006) drog liknande slutsatser på basen av sin forskning i Sverige.

Den sociokulturella situationen i Finland som till följd av invandring snabbt håller på att bli mer varierad i skolan och samhället är enligt Sahlberg (2012) ett intressant objekt för forskning. Ny forskning visar att det är möjligt för lärare att förbättra sin interkulturella kompetens (Acquah, 2015; Jokikokko & Karikoski, 2016). Alisaari, Korpela och Pihlava (2016) kom fram till att i synnerhet lärare som själva hade invandrarbakgrund bidrar med sina erfarenheter och kunskap till att diskussioner kring interkulturell pedagogik förs i lärarrummen i finländska skolor.

I Sverige har forskningsprojekt genomförts som engagerat både lärare och forskare med syfte att utveckla verksamhetskulturen och pedagogiken för att förbättra undervisningen och integrationen för elever med invandrarbakgrund (Gustavsson, Lahdenperä, Lundgren & von Schantz Lundgren, 2016; Obondo, Lahdenperä & Sandevärn, 2016b). Rekommendationer för hurdan interkulturell kompetens lärare behöver har publicerats av ett antal forskare i Norden (Holm & Zilliacus, 2009; Lundgren, 2009; Lahdenperä & Sandström, 2011; Lahdenperä 2015). Byram (2001, 2014) är en av de experter som Europarådet har anlitat för att beskriva vad som ingår i interkulturell kompetens. Interkulturell kompetens behandlas mer ingående i avsnitt 2.4. Behovet av att synliggöra interkulturell kompetens och interkulturell pedagogik i skolan uppkommer eftersom en mängd olika förhållanden påverkar lärande och undervisning i flerspråkiga och mångkulturella lärmiljöer. Sådana faktorer behandlas nedan.

## **2.3 Faktorer som bidrar till eller motverkar interkulturell undervisning**

En skolas verksamhetskultur är dess historiskt och kulturellt formade sätt att arbeta. Den är en helhet som bygger på tolkning av de normer och de mål som styr arbetet, ledning samt organisering, planering, genomförande samt utvärdering av arbetet. Den påverkas av den kompetens, pedagogik och professionalitet som finns i skolan. Den bygger på kommunikation, atmosfär, daglig praxis och lärmiljöer. I Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) sägs att verksamhetskulturen alltid inverkar på hur eleverna upplever kvaliteten i undervisningen.

McGee Banks (2010) lyfter upp ytterligare en aspekt som har betydelse för förverkligandet av interkulturell pedagogik i alla länder. Enligt McGee Banks bör nämligen utvecklandet av interkulturell pedagogik vara lokalt förankrad. Obondo, Lahdenperä och Sandevärn (2016a) fann att de flesta lärare i mångkulturella klasser i Sverige stötte på pedagogiska utmaningar på klassrumsnivå men även på strukturella och organisatoriska problem på skol och kommunal nivå.

Nedan redogör jag för styrdokument, lärarkompetens, språkundervisning, stöd för lärande och specialundervisning.

### **2.3.1 Styrdokument**

Kansanen och Hansen (2011) menar att läroplanens mål innefattar undervisningen som helhet. Läroplanen avspeglar uppfattningar om barn, elever, studerande och studier. Bakomliggande uppfattning om didaktisk interaktion och om lärande samt alla dess komponenter insatta i ett samhälleligt perspektiv påverkar formulering av värdegrunden och sålunda verksamheten i skolan. Paavola och Talib (2010) anser att målbeskrivningarna i läroplanen inverkar på lärarnas tolkning av sitt uppdrag. Lärare förväntas vara kompetenta och följa de läroplaner och förordningar som sätter ramarna för undervisningen samtidigt som de skall genomföra en undervisning som syftar till att förbereda alla elever på ett samhälle som kännetecknas av globalisering och förändring. I Finland gäller allmän läroplikt och alla som är läropliktiga skall genomgå nioårig grundskola. Läroplikten omfattar alla barn som är varaktigt bosatta i Finland, även barn

som är utländska medborgare. Läroplikten börjar det år barnet fyller sju år. För elever med ett främmande språk som modersmål följdes vid tiden för intervjuerna (intervjuerna ägde rum år 2010–2011) i denna undersökning de riksomfattande läroplansgrunderna från år 2004. Undervisningen skulle enligt läroplanen stödja elevens utveckling till en aktiv och balanserad medlem såväl i den finländska språk- och kulturgemenskapen som i den egna språk- och kulturgemenskapen (Utbildningsstyrelsen, 2004). Elevens bakgrund så som första språk och kultur, invandringens orsak och hur länge eleverna vistats i Finland skulle beaktas (Utbildningsstyrelsen, 2004). Dessutom kunde särskilda mål för undervisningen ställas upp. Det innebar att lärarna måste känna till målen men också ha färdigheter för att leda eleverna mot dessa mål. Invandrarbarn i läropliktsåldern och i förskoleåldern kunde få förberedande undervisning. Undervisningen kallas förberedande undervisning och erbjuds elever med invandrarbakgrund vilkas kunskaper i svenska eller finska och/eller övriga färdigheter inte är tillräckliga för studier i grupp inom förskoleundervisningen eller den grundläggande undervisningen. Syftet med denna undervisning var att bidra till elevernas harmoniska utveckling och integration i det finländska samhället samt ge dem de färdigheter som behövdes för att de skulle kunna inleda grundläggande utbildning. Enligt lagen om grundläggande utbildning (628/1998) skall 6–10 åringar ges minst 900 timmar och äldre minst 1000 timmar undervisning.

Alla elever, men särskilt flerspråkiga elever påverkas av hur specialundervisning och språkundervisning ordnas och hur mycket stödundervisning som erbjuds. I den nuvarande läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014) fastställs att alla elever i den finländska skolan skall erbjudas förebyggande arbete och tidiga insatser. Allt fler elever har dragit nytta av tidiga insatser (Rinkinen & Lindberg, 2014). Trestegsstödet innebär att eleven har rätt att få allmänt stöd, intensifierat stöd eller särskilt stöd för lärandet och skolgång när hen behöver det.

I Glgu 2004 fastställdes att ett av målen för temaområdet kulturell identitet och internationalism var att eleven skulle bekanta sig med andra kulturer och livsåskådningar och få beredskap att fungera i ett mångkulturellt samhälle och i internationellt samarbete (Utbildningsstyrelsen, 2004). Eleven skall lära sig att förstå faktorer som bidrar till en individs kulturella identitet. Husu (2006) konstaterar att lärares uppgift är att få förutbestämda och abstrakta värdebeskrivningar (value prescriptions) att fungera i praktiken. Individens tillväxt, frihet och integritet och



delaktighet betonas i den finländska läroplanen. Dessa värden måste beaktas i skolans alla pedagogiska aktiviteter och av all personal (Husu, 2006).

Syftet med Glgu från 2014 är att stödja och styra skolarbetet samt främja en enhetlig grundläggande utbildning på lika villkor. Värdegrunden bygger på principer om humanitet, jämlikhet, demokrati, hållbar livsstil och bildning och det betonas att kulturell mångfald är en rikedom. Utvecklande av verksamhetskulturen skall ske enligt sju principer av vilka den fjärde innebär aktivt främjande av kulturell mångfald och språklig medvetenhet. Skolans verksamhetskultur har diskuterats på lokal nivå i skolorna i samband med att den nya läroplanen infördes i grundskolan 2016. Reformens kärna är en förändring av pedagogiken och verksamhetskulturen. Avsikten med reformen är att förnya skolarbetet så att elevernas inläring och kunskapsutveckling kan stödjas allt bättre (Halinen, 2012). En sådan förändring kan sannolikt främja förverkligandet av interkulturell pedagogik. Förändringar ställer emellertid stora krav på lärarna. Lärarna behöver bli mer professionella. Enligt Hargreaves (2004) finns det tecken på, såväl som behov av, en gryende postmodern professionalism. Hargreaves hävdar att lärarna för att bli professionellt starkare mer behöver sikta in sig på att förnya sig än att hålla fast vid det gamla, bli mera utåtvända än inriktade på försvar. De måste ta emot den paradoxala utmaningen i att bli professionellt starkare genom att bli mer öppet sårbara och tillgängliga. Dessutom hör till lärares professionella kompetens att bära ansvar för det lokala läroplansarbetet. Det ger enligt Hansén och Sjöberg (2003) lärare möjligheter att profilera och utveckla den egna skolan.

### **2.3.2 Lärarkompetens**

Lärares erfarenheter, förvärvade kunskaper och sociala färdigheter kan ha betydelse för planering och genomförande av undervisningen. Elevernas sociala, kulturella och religiösa bakgrund samt deras inlärningsförmåga är andra faktorer som läraren behöver ta i beaktande då målet är att förverkliga interkulturell pedagogik. Goda lärare har en högt utvecklad relationell kompetens, som grundar sig på lyhördhet för den ständigt föränderliga relationen mellan människor som möts (Sjöholm, Kansanen, Hansén & Kroksmark, 2011). Lärare behöver vara extra lyhörda för andra kulturella uttryckssätt och värderingar än de som de själva har. Sjöholm m.fl. (2011) anser att kärnan i den relationella kompetensen är en autenticitet. Autenticitet innebär att lärare handlar

utgående från sina egna grundläggande värderingar och att dessa värderingar också harmoniserar med professionens värderingar. En viktig uppgift för skolan är att utjämna skillnader och social orättvisa, inte att reproducera klyftor. Denna uppgift kräver att vi reflekterar över och söker förändringar i det dagliga arbetet. Enligt Banks (2010) behövs många förändringar i skolan, oberoende av vilket land det gäller, då interkulturell undervisning implementeras. En interkulturellt kompetent lärare lyckas undvika allför stora missförstånd eller konflikter i mötet med elever, föräldrar eller kollegor från andra kulturer (Stier & Sandström Kjellin, 2009).

De stora variationerna i olika lärares utformning av undervisningen beror enligt Kansanen och Hansén (2011) på att lärares pedagogiska tänkande är beslutsfattande som görs utgående från varje lärares tolkning av läroplanen. Lärares hemförhållanden, egna skolerfarenheter, studier och erfarenheter av fostran och undervisning påverkar utformningen av undervisningen. Uljens (1993) menar att ett utvecklat didaktiskt tänkande innebär att läraren kan identifiera sådana aspekter och problem som är viktiga för undervisningssituationer i samhällets skola. Lärare har ansvar för att förhindra marginalisering och lärarens roll för förverkligande av demokrati har blivit tydligare (Lorentz, 2009; Talib, 2006). Det innebär att lärare skall veta hur alla elevers möjligheter kan förbättras med hjälp av specialundervisning, social träning, hälso- och sjukvård och samarbete med närsamhället. Lärare skall enligt Talib (2006) motverka marginalisering och förstå att undervisning kan kombineras med vård.

Lärare med lång erfarenhet av undervisning får rutiner som baserar sig på tidigare erfarenheter när de försöker förstå och tolka förändringar. Kunskapen som är kopplad till sådana situationer har blivit lärarens tysta eller dolda kunskap (Tacit knowledge). På det här sättet färgar lärarens personliga uppfattningar, värderingar och principer deras åsikter och handlingar (Toom, 2008a, 2008b). Vasallo (2012, 2014) som studerade utbildningsnivå i förhållande till interkulturell kompetens fann inte stöd i sin forskning för att lärarnas utbildningsnivå entydigt påverkade deras interkulturella kompetens. Emellertid kom han fram till att längre erfarenhet (mer än 15 år) bidrog till bättre undervisningsförmåga (skills) för de erfarna lärarna i klassrummet än för de oerfarna. De erfarna lärarna hade också mer kulturell kunskap och positivare attityder. Lärare som undervisade i lågstadiet hade bättre undervisningsförmåga i klassrummet än de lärare som undervisade äldre elever. Antalet kurser i interkulturell kompetens som

lärarna deltagit i (n=151, 83 kvinnor och 68 män) korrelerade positivt med lärarnas poäng i kulturell kompetens.

För alla lärare kommer den didaktiska utmaningen att bli skapandet av en lärmiljö där nyfikenhet och kommunikation uppmuntras och där alla elever förväntas modifiera och utveckla sina åsikter, perspektiv och roller (Lahdenperä & Sandström, 2011). Om läraren i undervisningen enbart fokuserar på de elever som har invandrarbakgrund sker ingen interkulturell utveckling bland de övriga eleverna. Det här sättet att undervisa kallar Grant och Sleeter (2011) undervisning för de annorlunda och kulturellt olika (*teaching the Exceptional and Culturally different*). Grant och Sleeter förespråkar i stället fyra andra strategier som beaktar gruppen som helhet. Den första metoden kallar de *Human relations approach* och inom den analyseras likheter och olikheter inom grupper. Den andra strategin kallas *Single groups studies approach* och inom den fördjupar sig eleverna i etniska grupper. Inom *Multicultural education approach* studerar alla elever flera språk, inlärningsstilar beaktas, förväntningarna på studieprestationer är höga för alla elever och samarbetsinläring tillämpas. Inom *Multicultural social justice education* lär sig eleverna att utöva demokrati och att tänka kritiskt. Eleverna lär sig att samarbeta och interaktion mellan utsatta minoriteter förverkligas.

Om målet för skolans undervisning är global mångfald och utvecklandet av demokrati måste alla elever i skolan involveras. Då räcker det inte med undervisning för de som Grant och Sleeter (2011) kallar annorlunda och kulturellt olika, utan undervisningen måste vara inriktad på deltagande och demokrati för alla elever. I ett sådant synsätt blir språkundervisningen central.

### 2.3.3 Språkundervisning

I en föränderlig värld kan språk, identiteter och kulturer inte länge betraktas som statiska eller homogena. Dervin och Liddicoat (2013) förespråkar ett förhållningssätt till interkulturalitet som omfattar tanken att språket är en grundläggande del av interkulturell pedagogik. Det är enligt Dervin och Liddicoat med hjälp av språket som kulturer skapas och tolkas och genom språket sker undervisning och inläring. De anser att språket är en grundläggande del av interkulturell pedagogik.

Hur barn lär sig språk har avgörande betydelse för personlighetsutvecklingen. Språkinläringen är också uppfostran och skapar delaktighet i den omgivande kulturen. Modersmålet lär man sig via känsloupplevelser och orden ger förnimmelser i kroppen (Tidholm & Tybrand, 2006). Barn behöver ett tyst inre språk, ord för att förstå sig själv och ord för att kommunicera. I lågstadieåldern lär sig barnen abstrakta begrepp. (Tidholm & Tybrand, 2006) menar vidare att språket påverkar individens känslomässiga, sociala och kognitiva utveckling.

I Finland kan elever med invandrarbakgrund få undervisning i svenska eller finska som andraspråk i stället för undervisning i ämnet modersmål och litteratur om deras kunskaper i svenska eller finska inte kan anses vara lika goda som i modersmålet på språkfärdighetens alla områden. Det centrala målet för undervisningen i svenska som andraspråk är att eleven, vid slutet av den grundläggande utbildningen, skall ha nått så goda kunskaper som möjligt inom svenska språkets olika delområden. Om skolan inte ordnar undervisning i finska eller svenska som andraspråk kan eleven ta del av lektionerna i modersmål och litteratur.

Elevens studiespråk i övriga ämnen är främst finska eller svenska. Invandrare i första generation som anländer i tonåren utgör en särskilt sårbar grupp eftersom det kan ha funnits långa avbrott i deras skolgång och de måste lära sig ett nytt språk och dessutom inhämta ämneskunskap (Brink, Nissinen & Vettenranta, 2013). Det är därför enligt Heath och Kilpi-Jokinen (2012) av största vikt att satsa på språkundervisning för nyanlända tonåringar. De kan ha väntat flera år i läger, vilket försvårar integrationen i skola och samhälle. Det är kombinationen att komma från ett utvecklingsland och att tala ett språk som skiljer sig mycket från det nya skolspråket som gör det speciellt svårt för elever som anländer i tonåren. Därför är det enligt Heath och Kilpi-Jokinen viktigt att språkstödande åtgärder sätts in direkt när eleverna kommer till skolan oberoende av land och skolspråk. Stier och Sandström Kjellin (2009) skriver om liknande utmaningar i Sverige. Elever förväntas lära sig skolspråket samtidigt som de skall kunna ta till sig undervisning som om svenska var deras modersmål. En orsak till att de felaktigt bedöms ha goda kunskaper i svenska är att den språkliga färdighet som bedöms många gånger till en början är den muntliga. Det är dock känt att det tar betydligt längre tid att tillägna sig skriftspråklig kompetens. Problem uppstår ofta då textmängderna i läroböckerna ökar och texten blir mer abstrakt och komplex. För sådana som inte har

svenska som modersmål är det enligt Stier och Sandström Kjellin bland annat svårt att lära sig betydelsen av bindeord.

Tvåspråkighet är förmågan att kunna byta mellan två språk beroende på vem man talar till (Svensson, 2009). Tidholm och Tybrand (2006) använder begreppet funktionell två- eller flerspråkighet då de avser att en person kan välja olika språk beroende på sammanhanget. Språklig performans är enligt Abrahamsson (2015) användning av språklig kompetens. Tvåspråkig kompetens kan inte enbart begränsas till språket utan innefattar också sociokulturell kompetens. Cummins (1996) anser att lärare har stora möjligheter att förbättra utbildningssituationen för minoritetsspråkselever om de klarar av att lära eleverna skolspråket samtidigt som skolan erbjuder eleven möjligheter att utveckla och behålla sitt första språk. Additiv tvåspråkighet innebär att ett språk läggs till det andra och berikar båda, medan subtraktiv tvåspråkighet är en följd av att andraspråket utvecklas på bekostnad av det första. Den subtraktiva tvåspråkigheten drabbar många minoritetsgrupper, då de på grund av den nationella utbildningspolitiken och det sociala trycket tvingas att överge sitt minoritetsspråk. Dominans av första språket byts mot dominans av andra språket. Additiv tvåspråkighet förekommer bland barn som antingen kommer från majoritetsspraksgruppen eller barn från minoritetsgruppen som undervisas i tvåspråkiga program (Elmeroth, 2008). Om eleven behärskar sitt modersmål har eleven nytta av det när andra språk skall läras in. Ändå har det förekommit att elever förbjudits att tala sitt modersmål i skolan (Cummins, 2000; Paavola & Talib, 2010).

Enligt Abrahamsson (2015) står Manfred Pinemanns processbarhetsteori för en viktig teoretisk utveckling när det handlar om inlärningsgångar och utvecklingsstadier i ett andra språk. Begränsad tvåspråkighet (limited bilingualism) innebär att eleven uppnår låg nivå i båda språken vilket medför negativa konsekvenser. Efter att tagit sig upp till första steget eller över första tröskeln blir eleven i någon mån tvåspråkig (less balanced bilingual), vilket har varken negativa eller positiva konsekvenser för den kognitiva kapaciteten medan den tredje nivån som kan kallas balanserad tvåspråkighet (balanced bilingual) ger kognitiva fördelar (Stier & Sandström Kjellin, 2009). Tröskelhypotesen visar på att barn som uppnår tvåspråkighet får bättre kognitiv kompetens än enspråkiga barn. Förstaspråkets betydelse för utvecklingen av andraspråket är väl dokumenterad (Hedman, 2009). Då det finns för få eller inga modersmålslärare/hemspråkslärare, som kan fungera som en viktig länk till elevens familj, inverkar det också negativt på elevens

framsteg i skolan (Cummins, 1996). Det krävs vanligtvis sex till sju års skolgång eller vistelse i den nya språkmiljön för att en person skall lära sig ett nytt språk. Elever som behärskar sitt modersmål blir lättare tvåspråkiga än de som inte gör det. Därför skall man speciellt komma ihåg andra generationens invandrarelever. Ibland har dessa elever föräldrar som inte är bra på att läsa och skriva och i det nya hemlandet försvagas kunskaperna ytterligare på grund av att de inte behöver använda skriftspråket (Talib, 2005).

Flerspråkighet har enligt Byrd Clark och Stratilaki (2013) blivit allt vanligare. Sådan flerspråkighet som Byrd Clark och Stratilaki kallar *plurilingualism* behöver inte betyda att personen försöker lära sig behärska det ena språket efter det andra, utan flerspråkig kompetens handlar om att vilja lära sig och vara intresserad av olika språk, kulturer och sätt att prata. För att en elev skall lära sig ett nytt språk behöver eleven få höra språket talas och ges möjlighet att uppleva samband mellan språket och det kulturella sammanhang där språket används (McConnachy, 2013). Helander (2015) påpekar att invandrarna ofta är flerspråkiga redan via sina ursprung. De kan härstamma från flerspråkiga områden och vara kompetenta i många språk när de anländer till Finland. De har kanske flyttat flera gånger tidigare och innehar kosmopolitiska kunskaper.

Det är speciellt andraspråkstillägnandet (L2) som är av intresse för läraren och eleven. I undervisningssammanhang är det värt att fästa vikt vid det språkliga inflödet, interaktionen i klassrummet och den formella undervisningen (Abrahamsson, 2015).

#### **2.3.4 Stöd för lärande och specialundervisning**

Medan pedagogiken är intresserad av frågor kring fostran och utbildning ur ett majoritetsperspektiv närmar sig specialpedagogiken frågor om utbildning ur ett minoritetsperspektiv, nämligen utgående från de barn och unga som behöver stöd för sin utveckling och sitt lärande. Specialpedagogik kan man enligt Ström och Linnanmäki (2011) se som ett paraplybegrepp som inrymmer en verksamhetsdimension, specialpedagogisk verksamhet och en undervisningsdimension, specialundervisning. Enligt denna definition är specialpedagogiken central för elever med invandrarbakgrund som av olika orsaker kan möta hinder för lärande och utveckling.

Alla elever behöver någon gång stöd i skolan, men vissa elever behöver mer stöd än andra på grund av att de har inlärningssvårigheter. Laaksonens undersökning (2008) visade att läraren var speciellt viktig för elever med invandrarbakgrund som hade särskilda behov. Lärare behöver därför kunskap om inlärningssvårigheter, socioemotionella svårigheter och psykisk ohälsa då de undervisar i mångkulturella lärmiljöer (Talib, 2004). Flera undersökningar har visat att flyktingbarn känner sig olyckligare och har mer ångest än andra barn och att psykiska problemen kan ta sig uttryck som beteendessvårigheter.

Integrering av specialpedagogik och allmän pedagogik behövs för att elevernas behov skall kunna beaktas och för att eleverna skall nå målen i läroplanen. Utmaningen blir då att länka samman pedagogik och specialpedagogik till en mångfaldens pedagogik som beaktar alla elever i skolan (Ström & Linnanmäki, 2011). Brink, Nissinen och Vettenranta (2013) konstaterar att för att alla elever skall kunna lära sig krävs det en noggrann bedömning av hurdana resurser som behövs och hurdan undervisningspersonal som skall rekryteras eftersom behoven varierar beroende på elevsammansättningen i skolorna. Enligt PISA-undersökningen bidrar testningar, pedagogiska insatser och uppföljning av skolklasser till att elever med svårigheter i Finland får stöd i ett tidigt skede. Ändå behöver det enligt Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni och Vettenranta (2014) beviljas större anslag för specialundervisning framöver. Det förekommer att elevers språkliga svårigheter förblir oupptäckta, genom hela grundskolan. Lahdenperä (1997) menar att lärare är snabbare med att säga att det är elevers sociala svårigheter och inte deras språkliga svårigheter som förorsakar deras skolsvårigheter. Det saknas effektiva metoder och det kan vara svårt att avgöra i vilken utsträckning till exempel läs- och skrivsvårigheter har sin bakgrund i att eleven i begränsad omfattning behärskar det språk som läsandet och skrivandet sker på, eller om svårigheterna specifikt handlar om det skrivna språket och är av dyslektisk natur (Hyltenstam, 2011; Høien & Lundberg, 2013).

Både elever med specifika läs- och skrivsvårigheter (dyslexi) och elever med minoritetsspråkig bakgrund har ofta problem med att tillägna sig färdigheter i automatiserad grafem-fonem-omkodning (Høien & Lundberg, 2013). Problemen accentueras i kulturer med högt ställda krav på läs- och skrivförmåga. Risken är även stor att läs- och skrivsvårigheter feltolkas som lättja eller slarv och problemen kan få förödande konsekvenser för självbilden och skolgången. Enligt Hedman (2009) tyder

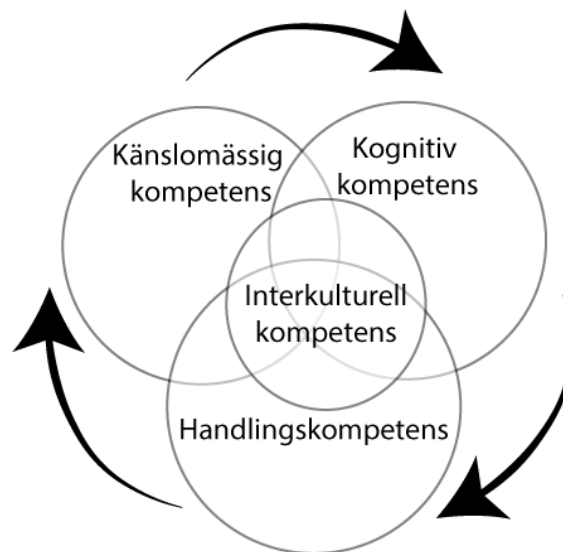
forskning i USA på att utbredningen av specifika läs- och skrivsvårigheter bland elever med invandrabakgrund inte är högre än bland engelskspråkiga elever. Forskningen visade att läsprofilen var densamma för elever med invandrabakgrund som för engelskspråkiga elever med specifika läs- och skrivsvårigheter. Speciellt dåligt resultat får eleverna med invandrabakgrund i test som mäter fonologisk medvetenhet och i uppgifter som kartlägger arbetsminnet. Det innebär att minoritetsspråkiga elevers inlärningssvårigheter bör kartläggas och tas på allvar.

Enligt Hedman (2009) finns det två möjliga fallgropar vid kartläggningar, nämligen över- respektive underdiagnostisering. Överdiagnostisering innebär att läs- och skrivsvårigheter identifieras hos en individ som inte har dessa svårigheter, medan underdiagnostisering innebär att svårighet inte identifieras hos en individ som faktiskt har dessa svårigheter – eller att svårigheterna inte identifieras tidigt nog. En tvåspråkig elev som lär sig läsa på det svagare språket kan ha svårt att tillgodogöra sig innehållet i det hen läser utan att ha dyslexi och det finns därför anledning att vara försiktig med att tolka problem med läsningen hos en andraspråksinlärare som läs- och skrivsvårigheter. För minoritetsspråkselever finns enligt Hedman (2009) särskilt stora svårigheter associerade med själva diagnosförfarandet, vilket brukar baseras på olika normerade kognitiva och lingvistiska test. Sådana test utvecklas i regel på (eller översätts till) de nationella majoritetsspråken och normeras ofta på enspråkiga elever. Enligt Granqvist (2013) är det ett problem i Svenskfinland att det inte finns test som är anpassade efter den målgrupp som skall undersökas. Testen borde bli digitala så att uppgifter kan samlas in på ett enklare sätt för sammanställning, återkoppling och planering av den pedagogiska verksamheten (Granqvist, 2013).



## 2.4 Interkulturell kompetens

Lärares kunskaper i specialundervisning, utvecklingspsykologi, och interkulturell pedagogik blir allt viktigare (Talib, 2006). Enligt Europarådets rapport (Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson & Méndez García, 2009) är det viktigt att hjälpa lärare och övrig skolpersonal att förvärva kunskap om olika kulturer och språk. Lärare behöver också utveckla demokratiska attityder och värderingar. Interkulturell kompetens förvärvas inte spontant utan måste förvärvas, tränas och upprätthållas livet igenom. Figuren nedan illustrerar idén om att förvärvandet av interkulturell kompetens är en fortlöpande process och alla delar påverkar varandra och bidrar till förändring (Deardorff, 2008).



**Figur 1.** Interkulturell kompetensutveckling är en fortlöpande process.

Målet är att var och en förvärvar sådan kompetens som behövs för att kunna samarbeta med och förstå personer med annan etnisk, kulturell, religiös eller språklig bakgrund. Bennett (2008) hänvisade till J.P. Stewart då han reflekterar över begreppet interkulturell kompetens. Interkulturell kompetens är svår att beskriva men man känner igen det när man ser det. McGee Banks (2005) och Nieto (1996) anser att interkulturellt kompetenta lärare oberoende av vilket land de är verksamma i omfattar idén med interkulturell undervisning och att deras kompetens genomsyrar arbetet på ett personligt sätt. Lärarna är då medvetna om olika faktorer som kan förklara elevernas skolsvårigheter. Endast de komponenter togs med på listan som över 80 procent av bedömarna ansåg att ingår i interkulturell lärarkompetens (se avsnitt 1.2).

Enligt Europarådets rapport (Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson & Méndez García, 2009) är basen för interkulturell kompetens en persons *attityder* där det viktigaste är att personen är villig att förstå hur andra tänker trots olikheter i uppfattningar gällande trosfrågor, värderingar och beteende. Respekt och tolerans skall visas på ett empatiskt sätt. Empati är förmågan att betrakta frågor ur en annan persons perspektiv. Oempatiska personer är inte intresserade av hur andra tänker. Dessutom behöver var och en ha *kommunikativ medvetenhet*. Med det avses intresse för språk och kunskap i olika kulturers språkbruk. Kunskap om sociala processer, förmåga att tolka och relatera till andra kulturers historia och traditioner ingår i interkulturell kompetens. För att utveckla interkulturell kompetens behöver en person också träna interaktiva färdigheter i praktiken. *Praktiken* är grund för utvecklandet av den *kulturella medvetenheten som är förmågan att kritiskt utvärdera perspektiv, praxis och produkter i sin egen kultur och i andra kulturer och länder* (Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson & Méndez García, 2009; Byram, 2014).

Banks (2010) sammanfattar i en modell flera forskares och utbildares grundprinciper för hur interkulturell pedagogik borde ta sig uttryck i praktiken. I sin beskrivning använder han begreppet skola men menar att principerna gäller för utbildning i alla åldrar. Banks modell inbegriper fem dimensioner. För de första talar Banks om *innehållsintegrering*. Det innebär att lärare behandlar ämnesshelheter i läroplanen utgående från olika kulturella perspektiv. Läraren använder sig också av exempel från olika kulturer. För det andra förstår läraren att konstruktionen av *kunskap är kulturbetingad* och hjälper därför eleverna att förstå, undersöka och avgöra hur kulturella antaganden och perspektiv påverkar hur kunskap konstrueras. För det tredje tillämpar läraren *rättvis principen* i undervisningen. Läraren beaktar då elevernas kunskap, behov och bakgrund vid val av material och metoder samt tillämpar metoder som visat sig vara effektiva i heterogena grupper. Den fjärde dimensionen är *attitydfostran*. Läraren strävar till att minska fördomar bland eleverna och öka den positiva inställningen till olika folkgrupper. Läraren väljer metoder som främjar interaktion och reflektion. Läraren väljer för ändamålet lämpliga läromedel. Den femte dimensionen berör *verksamhetskulturen i skolan och individernas status*. Interkulturell pedagogik skall vara hela skolans angelägenhet. Lahdenperä, Gustavsson och Lundgren (2016) menar att interkulturell kompetens kan förvärfvas genom samarbete och gemensamma kurser för att förvärva interkulturell kompetens. Målet är att skolans personal bidrar till att

förstärka alla elevers möjligheter till att delta i aktiviteter som skolan ordnar. Skolans ledning kan välja vilka områden man satsar på under ett läsår.

Bennett (2008) definierar interkulturell kompetens som *kognitiva färdigheter, affektiv förmåga och handlingsförmåga* som stöder effektiv och lämplig interaktion i olika kulturella sammanhang. Bennett delar in interkulturell kompetens i *kognitiv kompetens* (huvudet), *beteende- och handlingskompetens* (kroppen) och *känslomässig kompetens* (hjärtat). Till kognitiv kompetens hör kunskap om allmänna och specifika kulturella frågor, kunskap om hur kulturell identitet utvecklas och kunskap om integrationsprocessen. Hit hör också den kulturella självmedvetenheten. Till interkulturell beteende- och handlingskompetens hör förmågan att ta in relevant information, att lyssna, att reflektera och att modifiera sin åsikt. Sådan kompetens innebär att man kan initiera och upprätthålla relationer, lösa konflikter och styra sociala interaktioner. Den affektiva delen av interkulturell kompetens handlar enligt Bennett (2008, 2011) om att attityder och motiv tar sig uttryck som nyfikenhet, initiativrikedom och risktagning. Man kan skjuta upp bedömningar och man tolererar osäkerhet för att lära känna andra människor och deras behov.

Stiers (2009) definition för interkulturell kompetens liknar Bennetts (2008) och Byrams (2014) och innefattar färdigheter och kunskaper som behövs för att lärare skall kunna fungera i ett interkulturellt samspel. Stier och Sandström Kjellin (2009) menar att öppenhet och nyfikenhet är attityder medan förståelse hör till kompetens. De delar upp interkulturell kompetens i innehållskompetenser, processkompetenser och diskursiva kompetenser. Med *innehållskompetenser* avser de både kunskaper om den egna kulturens och andra kulturers särart med tanke på språk, värden, normer, traditioner, seder och beteenderegler. Sådant som hör till innehållskompetens kan man läsa och lära sig i böcker och genom utbildning eller i samtal med experter men att bara ha innehållskompetens räcker inte för att läraren skall kunna fungera effektivt i ett interkulturellt samspel.

Termen *processkompetens* antyder att interkulturell kompetens är både dynamisk och kontextuell (Stier & Sandström Kjellin, 2009). Stier (2003) delar in processkompetenser i tankemässiga och känslomässiga kompetenser. Med tankemässiga kompetenser avses förmågan till perspektivskifte, rollskifte, kultursensivitet och självreflektion. Med perspektivskifte avses förmågan att se på saker från olika synvinklar för att på så sätt

bättre förstå andra kulturer. Rollskifte innebär att man kan ta olika roller beroende på i hurdana kulturella och sociala sammanhang man befinner sig. Självreflektion betyder att man kritiskt granskar sina egna tankesätt och handlingar och att man är medveten om den omgivande kulturens inverkan på egna åsikter och tankar. Kultursensivitet handlar enligt Stier om att vara medveten om att kulturella skillnader påverkar kommunikationssituationer. I interaktion påverkas förståelsen och budskapet av bland annat gester, klädsel, status, språkbehärskning samt av avstånd och beröring (Stier, 2003). Emotionell kompetens baserar sig enligt Stier (2003) på en förståelse av orsakerna till de känslor som kulturmötet utlöser hos en själv och andra, samt förmågan att hantera dessa. Att kunna fungera rationellt i konfliktsituationer och att kunna förutse och kontrollera känsloutbrott och frustration hör till emotionell kompetens.

*Diskursiv kompetens* innebär att en person inte går i de fällor som Stier och Sandström Kjellin (2009) kallar (o)likhetsfällan, problemfällan och förklaringsfällan. Med olikhetsfällan avses att skillnader mellan folkgrupper accentueras eller så tillskrivs alla människor från ett ursprungsland samma personliga egenskaper. Utmaningen består i att se och förstå vilka behov som är universella, kulturspecifika eller unika för individen (Stier & Sandström Kjellin, 2009). Ur ett skolperspektiv innebär problemfällan att lärare kan anse att det är elever med utländsk bakgrund som förorsakar kulturkrockarna och konflikterna. Därför innehåller den diskursiva kompetensen förmågan att kunna se olikheter mellan individer i en grupp och att se det unika i varje enskild individ.

Vassallo (2012) utgår i sin forskning om lärares interkulturella kompetens från att kulturell medvetenhet (awareness), kulturell kunskap (knowledge), färdigheter (skills) och attityder (attitudes) ingår i interkulturell kompetens. Kulturell medvetenhet avser hur lärare påverkas av sin egen kultur. Kulturell kunskap har att göra med hur lärare uppfattar och relaterar till andra kulturer. Kulturella färdigheter (praxis) handlar om hur lärare handlar i mångkulturella sammanhang. Kulturella attityder handlar om lärares bedömningar och visar hur mycket de gillar eller ogillar något. Man kan förstå kulturell kompetens som *lärares förmåga att genom medvetenhet, attityder, kunskap och förmågor medverka i en mångkulturell miljö och bidra till att andra personer utvecklar mångkulturell medvetenhet.*

Enligt Europarådets rapport (Byram, Barrett m.fl., 2009) behöver lärare interkulturell kompetens och därför är målet inom lärarutbildningen att studeranden skall vara så

välförberedda som möjligt för yrkeslivet då de avslutar sina studier. Som lärare skall de kunna lära eleverna att ta andras åsikter på allvar, lyssna, acceptera kritik, sätta sig i andras situation, framföra sakligt sina egna åsikter, arbeta i grupper, acceptera uppgifter, ta ansvar, tolerera olikheter, känna igen konflikter, sträva till harmoni, förhandla, acceptera misstag, kompromissa, acceptera majoritetsbeslut, acceptera minoriteter, visa mod, betona gruppansvar och utveckla rättvisa regler. Lärarna skall med sin undervisning bidra till att eleverna blir handlingsorienterade.

Deardorff (2008) fann i Delphi studien att 100 procent av bedömarna ansåg att *förstå andras världsåskådning* var en central komponent i interkulturell lärarkompetens men att det bland bedömarna förekom olika åsikter om språkets roll i interkulturell kompetens. En del av deltagarna ansåg att språkkunskaper spelar en stor roll för interkulturell kompetens medan andra menade att man kan ha utmärkta kunskaper i främmande språk men inte inneha interkulturell kompetens.

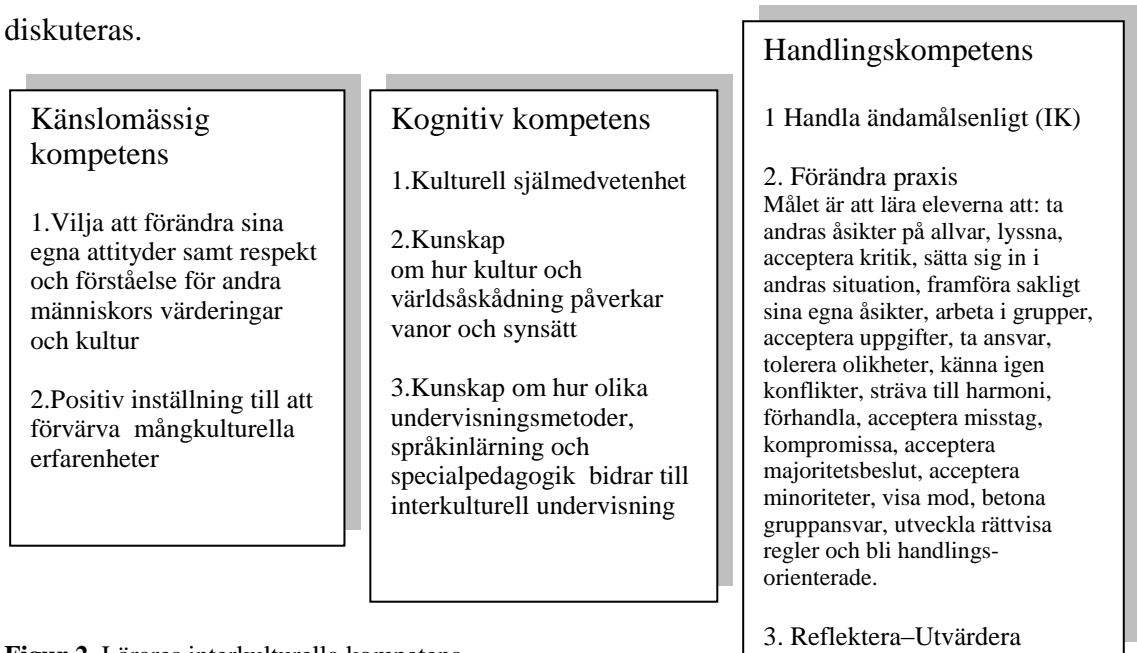
Dervin och Liddicoat (2013) menar liksom Gadamer (2002) att språk och kultur är sammankopplade. Dervin och Liddicoat (2013) skriver om lingvistikens stora betydelse i interkulturella sammanhang och menar att eftersom språket är en grundläggande del av kulturen kan lingvistik vara en utgångspunkt då man reflekterar kring likheter och skillnader i språk. För det andra kan reflektioner kring språkbruk vara utgångspunkt för reflektion om språkets och kulturens betydelse för människans välbefinnande då fördomar och diskriminering diskuteras. Därtill kan analyser av de texter en individ skriver säga något om personens värderingar, antaganden och tolkningar. I följande avsnitt sammanfattar jag olika forskares syn på interkulturell kompetens och avslutar med en modell för analys av interkulturell kompetens.

## **2.5 Modell för analys av interkulturell kompetens**

Den indelning av interkulturell kompetens som Bennett (2008) och Deardorff (2008) tillämpar har likheter med Lundgrens (2009) modell som i sin tur baserar sig på Byrams (2014) teorier om att interkulturell kompetens består av kunskap (knowledge), färdigheter (skills), och attityder (attitudes).

Lundgren (2009) utgick från Byrams teorier när hon utvärderade lärarstuderandes interkulturella kompetens (IK, egen förkortning) efter en kurs med namnet The Intercultural Teacher (den interkulturella läraren). Kursen gav 30 poäng och hölls vid Jönköpings universitet (hösten 2005). För att tydliggöra kursens målsättning innehöll kursbeskrivningen följande delområden: kulturspecifik och allmän kulturell kunskap, självkännedom och kännedom om andra, interaktionsfärdigheter såväl individuella som grupp, insikter om hur kultur påverkar kommunikation och utbildning, insikter om hur religion påverkar värderingar, kunskap om levnadsförhållanden i olika samhällen, förmåga att tolka och relatera till andra kulturer, förmåga att upptäcka och samarbeta, förmåga att värdera andra och se kritiskt på sig själv, positiv inställning till att lära sig interkulturell kompetens samt positiv inställning till att lära sig om andra kulturer och granska sin egen kultur (Lundgren, 2009). Lärarens färdigheter syns som handlingar som stödjer utvecklandet av elevernas språkliga och kulturella färdigheter. Lärarna behöver *kunskap* om undervisningsmetoder och om olika elevers behov samt *färdigheter* att tillämpa sin kunskap i praktiken samt en *positiv* inställning för att kunna genomföra interkulturell pedagogik (Byram, 2009; Lundgren, 2009; Grant & Sleeter, 2010).

På basis av de delområden av interkulturell kompetens som beskrivits ovan presenteras nedan en modell (Figur 2) för vad som i denna avhandling avses med interkulturell lärarkompetens. Denna modell kommer att utgöra grunden då uttrycksformer för informanternas interkulturella kompetens i den insamlade empirin analyseras och diskuteras.



**Figur 2.** Lärares interkulturella kompetens.

Innehållet i figuren ovan baserar sig på texter av Banks (2010, 2014), Bennett (2011), Byram (2001,2014), Deardorff (2008), Lahdenperä (2006; 2015), Lundgren (2009), Mansikka och Holm (2011a, 2011b), Paavola och Talib (2010), Stier (2009) samt Stier och Sandström Kjellin (2009). Inom området kognitiv kompetens betonas i den här modellen språket med hänvisning till Dervin och Liddicoat (2013). I modellen ingår även specialpedagogik mot bakgrund av dels resultat i PISA-mätningen 2012, dels den definition av specialpedagogik (Ström & Linnanmäki, 2011) som tillämpas i avhandlingen.

### 3 Syfte, forskningsfrågor och metod

*Det här kapitlet redogör för avhandlingens syfte och forskningsfrågor. De vetenskapsteoretiska perspektiv som påverkat studiens empiriska del och kännetecknen för den fenomenologisk-hermeneutiska ansatsen beskrivs. I kapitlet ingår även en beskrivning av urvalsprocess, informanter, datainsamling samt studiens genomförande. Det sista avsnittet berör etik, trovärdighet och tillförlitlighet.*

#### 3.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att ur ett lärarperspektiv belysa vad det innebär att undervisa i flerspråkiga och mångkulturella lärmiljöer i Finland, i skolor där undervisningsspråket är svenska. Utgående från detta syfte har följande forskningsfrågor formulerats.

1. Hur gestaltar lärarna sin undervisning i språkligt och kulturellt heterogena lärmiljöer?
2. Hurdana uttryck för interkulturell kompetens förekommer bland lärarna?

Den första forskningsfrågans formulering valdes för att synliggöra dels lärarnas beskrivningar av sin undervisning i flerspråkiga och mångkulturella klasser, dels lärarnas reflektioner kring interkulturell undervisning. Det finns en del studier om lärares inställning och beredskap för undervisning i språkligt och kulturellt heterogena klasser (Mansikka & Holm, 2011a; Lahdenperä & Sandström, 2011; Paavola & Talib, 2010). Motivet till valet av den första forskningsfrågan grundar sig emellertid på att det föreföll finnas utrymme för och behov av forskning för att identifiera och beskriva faktorer som främjar respektive motverkar inläring i språkligt och kulturellt heterogena lärmiljöer. Eftersom lärarnas beskrivningar gav upphov till tolkningar som berörde frågor om interkulturell kompetens uppkom i samband med analysen av materialet behovet av att vidga syftet med undersökningen och även analysera uttrycksformer för interkulturell kompetens. Detta tillvägagångssätt kan även sägas vara förenligt med vald forskningsansats. Eftersom djupare förståelse eftersträvas inom hermeneutiken kan



vidgad förståelse av helheten bidra till större förståelse av delarna och förståelse av delarna kan i sin tur bidra till större förståelse av helheten (Gadamer, 2002).

Genom den andra forskningsfrågan analyseras det insamlade datamaterialet utgående från teorier om hur interkulturell kompetens tar sig uttryck. För att svara på den andra forskningsfrågan om hurdana uttrycksformer för interkulturell kompetens som framkommer bland lärarna, utgår jag från den modell som presenteras i kapitel 2 (figur 2). Modellen baserar sig på forskning av bland annat Bennett (2008), Byram (1997), Dervin och Liddicoat (2013), Lahdenperä (2015), Lundgren (2009) samt Stier och Sandström Kjellin (2009). Dessa forskare har analyserat innehållet i interkulturell kompetens (IK).

Det empiriska materialet samlades in genom intervjuer. Genom intervjuer kunde jag ta del av lärares tankar och beskrivningar. Jag var dock medveten om att min förförståelse påverkade studien. Med hänvisning till Bjereld, Demker och Hinnfors (2002) som säger att forskning utan förförståelse är en omöjlighet, innehöll min förförståelse tankar om att lärares kompetens under vissa förutsättningar kan breddas och att lärare kan förändra sin undervisning. Detta antagande ledde mig till valet av forskningsansats. Jag antog emellertid att det inom skolan kunde finnas ett visst motstånd mot förändringar och det kunde vara svårt för lärare att ensamma påverka rådande praxis. Av denna anledning kretsade undersökningens intervjuteman kring skolans verksamhetskultur. Orsaken till att behandla just verksamhetskulturen i intervjun var mina tankar om att lärare som undervisade elever med invandrarbakgrund kunde vara tvungna att ensamma bära ansvaret för förverkligandet av undervisningen i språkligt och kulturellt heterogena klasser. I det följande beskrivs metod och genomförande.

## **3.2 Metod och genomförande**

### **3.2.1 Forskningsansats**

För att möjliggöra insyn i de intervjuade lärarnas livsvärld valdes en fenomenologisk-hermeneutisk ansats. Fenomenologin har enligt Molander (2003) flera likheter med hermeneutiken men är mer en människovetenskaplig metodlära än allmänvetenskaplig vetenskapsteori. För att belysa denna metodaspekt talar man då om hermeneutisk fenomenologi. Den moderna hermeneutiken utvecklades huvudsakligen utifrån den

existensfilosofiska inriktningen av fenomenologin. Till den hermeneutiska fenomenologins främsta företrädare hör Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer och Paul Ricoeur. Tolkningsläran har emellertid en förhistoria som sträcker sig ända till antiken. Mycket gammal är också insikten om att tolkning bygger på en noggrann analys av text, en förståelse av texten som helhet och som kulturprodukt. Den insikt som nås genom tolkningen brukar kallas för den hermeneutiska cirkeln. Den hermeneutiska cirkeln består enligt Molander (2003) i insikten att förståelse för detaljerna kräver förståelse av helheten, samtidigt som förståelse av helhet kräver förståelse av de detaljer som bygger upp helheten. Denna cirkularitet innebär att förståelsen är rationell, och där förståelse av något nås genom en konfrontation som på ett bearbetande och artikulerande sätt samtidigt tar isär och sätter ihop (From & Holmgren, 2000). Stensmo (2002) talar om den hermeneutiska spiralen i stället för den hermeneutiska cirkeln eftersom processen kan fortsätta flera varv.

I en pedagogisk livsvärldsansats kan hermeneutiken spela en roll både som insamlings- och bearbetningsmetod för att få kunskap om andra människors livsvärld (Bengtsson, 2005). Alvesson och Sköldbberg (2008) beskriver ett förfaringssätt där hela processen av tolkningsmönster, textanalys, dialog och undertolkningar genomsyras av två mer grundläggande hermeneutiska cirklar, den mellan del och helhet och den mellan förförståelse och förståelse. Om man kombinerar dessa cirklar uppkommer det en hermeneutisk grundcirkel eller en hermeneutisk spiral.

En fenomenologisk undersökning strävar till att generera beskrivningar och beskriva teman (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1998). Bengtsson (2005) skriver att livsvärldsteorin, som Husserl (1859–1938) lanserade och som genomsyrar inte bara fenomenologin och hermeneutiken utan i mer eller mindre grad alla kvalitativa forskningsansatser, innebär att vi inte kan fånga en beskrivning av det verkliga fenomenet utan bara en människas upplevelse av fenomenet. Livsvärlden består av vår vardagsvärld, minnen och förväntningar på framtiden. Även om människor inte kan beskriva ”tinget i sig” objektivt, så kan och bör de i vetenskapliga sammanhang göra sitt yttersta för att göra så objektiva beskrivningar som möjligt (Bjurwill, 1995; Husserl, 1995; Molander, 2003). I den här avhandlingen är det fråga om lärarnas beskrivningar av och förklaringar till sina handlingar i språkligt och kulturellt heterogena klasser den Finlandssvenska skolan. Jag är intresserad av lärarnas gestaltningar med andra ord vilken innebörd de ger sin undervisning.

Husserl (1995) introducerade också intentionalitetsteorin som innebär att människor försöker ge allt en mening och innebörd. Intentionalitetsteorin är grunden vid analys av den intentionala strukturen, det vill säga det mönster av innebörder individen ser i sin livsvärld (Husserl, 1995). Molander (2003) hänvisar till Bjurwills analysmodell och menar att en fenomenolog analyserar sitt material i sju steg, av vilka Husserl har beskrivit de sex första och Bjurwill själv har lagt till det sjunde. Moderna fenomenologer är betydligt mer influerade av hermeneutiken och det sjunde steget som Husserl, enligt Molander, inte skulle ha accepterat är självkritisk reflektion.

Lärarna ingår i det sociala sammanhang som ibland kallas skolvärlden. Skolvärlden är i denna avhandling den del av lärarnas livsvärld som studeras. De påverkas av skolkulturen och av rådande värderingar i det omgivande samhället. I skolvärlden kan det vara läroplanens mål eller målet att klara sig bra i PISA-undersökningarna som bidrar till förändring av praxis, eftersom bra utbildning direkt kan kopplas till nationens produktionsmöjligheter och invånarnas levnadsstandard. Det är dock inte alltid säkert att goda resultat i internationella mätningar är samma sak som bra utbildning. Behovet av att förnya skolan för att svara mot förändringar i samhället ställer även nya krav på lärarkompetens.

Förståelsen för behovet av interkulturell kompetens och förståelsen för innehållet i interkulturell pedagogik kan bidra till förståelse för hur interkulturell kompetens kan förvärfvas. Min metod för att nå förståelse var att genomföra intervjuer med lärare som undervisar elever med invandrabakgrund. Enligt Bengtsson (2005) bör det empiriska materialet få framträda för att svara på forskningsfrågan. Ricoeurs (1993) tankar har inspirerat den tolkning jag försöker göra av texterna, med andra ord de transkriberade intervjuerna. Ricoeur anser att begreppet det praktiska förnuftet är identiskt med förståelsen för den meningsfulla handlingen. Handlingen kan vara oförnuftig men kan godkännas i en viss språk- och värdegemenskap. Dessa handlingar är svar på frågor som: Vad gör du? Varför och med vilket syfte gör du det? Ett svar som är uttömmande kan innehålla ordet därför. Individer förklarar sig, rättfärdigar sig och ursäktar sig. Till praxis hör att välja, att bestämma sig för något eller mot något och i det är en praktisk reflektion verksam. Gadamer (1988) menar att när en individ vill något sätter en reflektion in där personen begrundar olika alternativ. Slutligen bestämmer hen sig för ett alternativ.

Ricoeur skriver vidare att det finns ett praktiskt förnuft men inte en vetenskap om det praktiska. Ricoeur hänvisar till Aristoteles som redogjorde för den praktiska dimensionens speciella natur och band ihop rätlinjigt begär och rätt tankegång i sitt begrepp *phronésis*. Ricoeur menar att det praktiska förnuftet inte kan upphöjas till teori om *praxis*. Det praktiska resonemanget är endast den språkliga aspekten av *phronésis*. En äkta beräkning i kombination med en rätlinjig önskan bildar en norm, en *logos*, som inte finns utan initiativet och den personliga värderingen. Allt detta skapar det praktiska förnuftet. Ricouers tankegångar har fungerat som ledstjärna för mina intervjuer. Avsikten med analysen av det empiriska materialet är att utgående från förståelse av kategorier (delarna) medverka till förståelse av helheten så som ett hermeneutiskt angreppssätt förespråkar. Enligt Ricoeur (1993) strävar analysen av det insamlade materialet till att ge ökad medvetenhet om informanternas handlingsbakgrund (motiv), normer och handlingsregler (plikt, kod). Initiativ och personliga värderingar kan enligt Ricoeur påverka den helhet som kallas det praktiska förnuftet.

Handlingar utgår från en persons egna motiv, handlingens önskvärdhet (som är kulturbunden), och från egna praktiska resonemang. I den här avhandlingen redogör lärare för sina uppfattningar om vad som påverkar undervisningen i det språkligt och kulturellt heterogena klassrummet i Svenskfinland. Intervjupersonerna reflekterar kring undervisningen och vad de gör i klassrummet och ibland förklarar de också varför de gör som de gör.

### **3.2.2 Informanterna**

Det empiriska materialet i avhandlingen består av transkriptioner av intervjuer med sju lärare. Valet av informanter skedde utifrån bestämda kriterier (*a Priori*), eftersom det med tanke på avhandlingens syfte var av betydelse att alla lärare som deltog hade erfarenhet av undervisning med invandrarelever. Detta urvalskriterium uppfylldes eftersom samtliga informanter hade flera års lärarerfarenhet.

Sju av de tio lärare som tillfrågades ställde upp på en intervju. Intervjuerna med lärarna gjordes hösten 2009 – våren 2010. Tre intervjuer gjordes i Österbotten och fyra intervjuer gjordes i södra Finland. I juni 2010 hade jag därmed intervjuat sju finlandssvenska lärare med erfarenhet av att arbeta med elever med invandrabakgrund.

De intervjuade lärarna var då intervjuerna gjordes i åldern 35 till 59. Alla lärare som var intresserade av att delta i undersökningen var kvinnor. Två lärare var mellan 30 och 40 år gamla, en var mellan 40 och 50 år och tre lärare var över 50 år. De arbetade inom grundskola, på andra stadiet (gymnasieskola/yrkesutbildning) eller inom vuxenutbildning i olika regioner i Svenskfinland. Flera av lärarna hade undervisat på samtliga skolstadier. Lärarna hade vid intervjutillfället minst tio års erfarenhet av läraryrket och de hade undervisat elever med invandrabakgrund minst ett läsår. Lärarna undervisade elever i olika ålder i Nyland, Österbotten eller på Åland. Informanterna hade olika typer av utbildning bakom sig. Tre informanter hade klasslärarutbildning, en var utbildad speciallärare och tre var ämneslärare. En närmare presentation av informanterna görs nedan i tabell 1. Då informanternas bakgrund beskrivs syftar bokstaven G på grundskola och V på andra stadiet och vuxenutbildning. Lärarna har här fått fingerade namn där de sammansatta namnen visar att informanten hade erfarenhet av undervisning i språkligt och kulturellt heterogena klasser både med barn och vuxna. Korta namn visar att läraren undervisat på ett skolstadium.

Den första läraren som intervjuades var *Eva*. Hon hade klasslärarutbildning. Hon hade varit bosatt utomlands och hon hade erfarenhet av undervisning med vuxna kvotflyktingar. Som lärare hade hon arbetat i mer än tjugo år. *Gun-Maj* hade ämneslärarkompetens och hon hade över tjugo års lärarerfarenhet. Hon hade över femton års erfarenhet av undervisning med vuxna, barn och unga med invandrabakgrund. *Britt-Marie* arbetade som ämneslärare i språk och hade undervisat i svenska som andra språk i över tio års tid och före det hade hon undervisat elever i förberedande klass i två år. *Anna* var speciallärare och arbetade i en högstadieskola. Hon hade arbetat som lärare i över tjugo år och hade i över tio års tid undervisat elever med invandrabakgrund. *Ulla-Stina* var ämneslärare. Hon hade i många års tid undervisat studerande med ett främmande språk som modersmål inom yrkesutbildning och vuxenutbildning och hon hade också undervisat elever med invandrabakgrund på lågstadiet. *Nina* hade arbetat som klasslärare i över tio års tid. Hon hade flera års erfarenhet av undervisning med barn med ett annat modersmål än finska. *Brita* hade arbetat som lärare i över tio års tid. Hon hade flera års erfarenhet av undervisning i lågstadiet med elever med ett främmande språk som modersmål. Vid intervjutillfället undervisade tre lärare (4,6,7) i grundskola medan tre lärare arbetade vid tiden för intervjuerna på andra stadiet eller inom vuxenutbildningen (2,3,5). En av informanterna (1) hade erhållit annat uppdrag och arbetade inte längre som lärare.

**Tabell 1.** Översikt över studiens informanter

<b>Informanter</b> Nr/Namn	<b>Region i Svensk- finland</b>	<b>Lärarerfarenhet</b> (år) G=grundskola V= gymnasium/ Yrkesutbildning/ vuxna	<b>Undervisning i språkligt och kulturellt heterogena klasser</b>  Läsår	<b>Skolstadium</b>  G=grundskola V=andra stadiet och vuxenutbildning
1.klasslärare Eva	Nyland och Åland	>20 GV	>1år	V
2.ämneslärare Gun-Maj	Nyland och Österbotten	>20 GV	>15år	GV
3.ämneslärare Britt-Marie	Nyland	>15GV	>10år	GV
4.speciallärare Anna	Nyland	>20G	>10år	G
5.ämneslärare Ulla-Stina	Österbotten	>15år GV	>5år	GV
6. klasslärare Nina	Nyland Österbotten	>15år G	>5år	G
7. klasslärare Brita	Österbotten	>10år G	>5år	G

### 3.2.3 Intervjuer

Den hermeneutiskt-fenomenologiska ansats som valdes gjorde det möjligt att välja intervjun som datainsamlingsinstrument. Intervjuerna gav mig möjlighet att skapa en relation till informanterna och i intervjusituationen kunde frågor förtydligas och fördjupas. Styrkan med intervjun jämfört med enkät är enligt Kvale (1997) att forskaren kan få fram mångfalden av åsikter i en kontroversiell mänsklig värld. Utgångspunkten för att få ny kunskap var enligt den valda forskningsmetodiska ansatsen tanken om att språket i sig och språkets produkter är humanvetenskapens arbetsmaterial och att språket och texterna är produkter av människans mentala verksamhet. I intervjustudier utgör försökspersonernas uttalanden i form av transkriptioner den egentliga empirin (Dalen, 2008). Stensmo (2002) förklarar att en intervjustudie alltid i någon mening är fenomenologisk. Den intervjuade avslöjar sin uppfattning om hur något är. Eftersom djupare förståelse eftersträvas i denna undersökning kan intervjun sägas vara ett lämpligt hjälpmedel för att utgående från en fenomenologisk-hermeneutisk ansats bidra till vidgad förståelse. Kvale (1997) beskriver forskningsintervjun som ett professionellt samtal om dagligt liv. I min undersökning mötte jag som lärare och forskare pedagoger

med lärarerfarenhet och jag strävade till att få fram det som Kvale (1997) benämner som den intervjuades upplevda verklighet av ett fenomen. Med hjälp av intervjuerna försökte jag få tillträde till lärares beskrivningar av sin verklighet och till innehållet i den lärarkompetens som framträdde. Jag ville fördjupa mig i lärares uppfattningar om vad som påverkade deras uppdrag samt ta del av deras upplevelser och deras visioner.

Dalen skiljer mellan öppna och mer strukturerade intervjuer. I en öppen intervju är målsättningen att informanterna skall berätta så fritt som möjligt om sina livserfarenheter (Dalen, 2008). Ett sådant angreppssätt blir enligt Dalen krävande eftersom intervjuaren inte har formulerat några frågor i förväg och är beroende av att informanterna är villiga att öppna sig. Därför menar Dalen att de flesta intervjuare känner sig tryggare då de använder en semistrukturerad eller delvis strukturerad intervju. Under sådana intervjuer är samtalet inriktat på bestämda ämnen som forskaren har valt i förväg.

Intervjuerna i denna undersökning har likheter med det som Flick (2006) kallar episodiska intervjuer. En episodisk intervju är en kombination av en narrativ intervju och en semistrukturerad intervju. Utgångspunkten för den episodiska intervjun är enligt Flick (2006) att människors erfarenheter och upplevelser av ett bestämt område finns lagrade i minnet och kan återkallas i minnet som situationsbeskrivningar och semantisk kunskap. Flick menar att kopplingar mellan episodisk och semantisk kunskap är möjlig då de intervjuades berättelser kompletteras med svar på riktade frågor.

Några huvudteman behandlades i intervjun (bilaga 1) men informanterna uppmuntrades att fördjupa svaren i synnerhet om de kom in på teman som verkade vara viktiga för dem. Ibland ställdes tillägsfrågor för att få veta mera om detaljer i anslutning till informanternas svar. Ett tema som behandlades var lärarnas arbetssituation och själva planeringen och anordnandet av undervisningen. De beskrev sina handlingar och sin syn på undervisning med elever i flerspråkiga och mångkulturella lärmiljöer. Ett annat tema var kompetensutveckling. Under intervjun ombads informanterna att redogöra för sina tankar om hurdan utbildning/fortbildning och kompetens som behövs för uppdraget och vilken fortbildning de själv har deltagit i eller önskade delta i.

Mina inledande frågor vid intervjutillfället kan ha påverkat lärarna att svara i en av mig önskad riktning men kanske ändå i utsträckning än vad strukturerade intervjufrågor

skulle ha gjort. Alvesson (2011) skriver att det inte går att lita på att forskaren kan optimera intervjun som teknik eller verktyg. Det är inte heller säkert att intervjuaren trots hårt arbete i intervjusituationen får intervjupersonerna att vara ärliga, tydliga och konsistenta. Det kan bero på att informanterna kan ha en helt annan uppfattning om syftet än forskaren, om vad som är relevant att tala om och om hur man skall förstå frågorna. Vissa människor tycks enligt Alvesson (2011) utnyttja sina konversationsfärdigheter, uttrycka sin idealiserade identitet eller handla politiskt. Kansanen och Hansén (2011) anser att om lärare tillfrågas direkt blir de samtidigt medvetna om vad som förväntas av dem och det kan påverka deras svar. ”Det finns ingen sådan utkikspost därifrån människan ser mer än hon med sina erfarenheter kan förstå” (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 104).

### **3.3 Bearbetning och analys av data**

Lärarna intervjuades på sina hemorter. Fastän jag i intervjusituationerna ställde frågor i anslutning till bestämda teman blev intervjuerna olika till omfång och innehåll. Intervjuerna räckte i medeltal en timme. Alla intervjuer spelades in med lärarnas tillåtelse. För de första två inspelningarna användes en MuVo V100 spelare. Resten av inspelningarna gjordes med en Digital Voice Recorder WS-110, eftersom den gav bättre ljudkvalitet och uppspelningshastigheten kunde justeras. Tre intervjuer skrev jag ut själv men efter det fick jag hjälp med utskrifterna av en modersmålslärare. Materialet består av 41 sidor med utskrifter.

Kvale (1997) menar att det saknas en standardiserad form för utskrift av intervjusvar men en möjlig riktlinje för redigeringen är att försöka skriva så som man tror att intervjupersonerna skulle ha uttryckt sig i skrift. Vid språkanalys och konversationsanalys krävs exakthet men i andra sammanhang kan det endast vara slöseri med tid och energi att vara för petig vid transkribering av intervjuer (Flick, 2006). Vid transkriberingen av intervjuerna följdes de direktiv för layout som Flick rekommenderar. Intervjuerna skrevs ut men namn på elever, platser och andra ord som kunde avslöja lärarnas eller elevernas identitet utelämnades.

Transkriberade intervjuer kan analyseras med hermeneutiska tolkningsprinciper. Vid hermeneutisk tolkning läser forskaren materialet flera gånger för att få en förståelse för



vad som är meningsbärande i materialet. De meningsbärande helheterna lyfts fram. Därefter sammanförs meningsenheter och mönster kan tolkas. Meningsenheter och ny förståelse relateras till det teoretiska perspektivet. Att förstå innebörden eller meningen med en text är enligt Stensmo (2002) humanvetenskapens sätt att närma sig den analytiska frågan ”varför” och tolkandet är dess sätt att utveckla teorier. Enligt Kvale (1997) finns det emellertid inga magiska verktyg för att komma tillrätta med ett forskningsmaterial. Det kommer an på forskaren att finna de mest lämpliga analystekniker som är relevanta för syftet och som passar forskaren. Analysen av text sker i syfte att skaffa sig tillträde till ett mänskligt medvetande, för att undersöka vad som framträder. Min analysprocess kan närmast beskrivas som abduktiv. Vid abduktion försöker man utgående från de ursprungliga utsagorna formulera förenklade utsagor för att slutligen hitta övergripande begrepp. Jag har valt att presentera många citat för att dels få fram det unika i lärarnas reflektioner samt likheter och olikheter mellan svaren. För att svara på den första *forskningsfrågan om hur lärarna gestaltar undervisning i språkligt och kulturellt heterogena lärmiljöer* användes färger för att markera relevanta utsagor i intervjuerna och för att kunna sammanföra utsagorna till teman. Lärarnas tankar om resurser och läroplaner markerades med en färg (blå) medan deras uttalanden om undervisningsmaterial och metoder med en annan färg (rosa). Lärarnas reflektioner kring undervisningsarrangemang markerades med en tredje färg (turkos). Ämnesundervisning och undervisning i svenska som andra språk och språkinläring underströks (röd) och uttalanden som berörde socio-ekonomisk bakgrund färgades (olivgrön). Lärarnas beskrivningar av kulturella faktorer och värdegrund markerades (grön) och informanternas beskrivningar av samarbete med hemmet färgades (brun). Även lärarnas uttalanden som berörde fortbildning och reflektioner kring utvecklandet av undervisningen markerades (gul). Sålunda erhöles olika kategorier som kunde analyseras.

För att svara på den andra *forskningsfrågan om hur interkulturell kompetens tar sig uttryck* tillämpas en abduktiv ansats där empirin granskas utgående från teorier om interkulturell kompetens av Bennett (2008), Lundgren (2009) samt Stier och Sandström Kjellin (2009). Interkulturell kompetensutveckling är en process (figur 1) och för att svara på min andra forskningsfråga analyserades det insamlade materialet för att få fram hurdana uttryck för interkulturell kompetens som framträder.

### 3.4 Etik, trovärdighet och tillförlitlighet

Det är forskarens ansvar att beakta forskningsetiska regler under hela forskningsprocessen. För att skydda lärarnas identitet anges inte namnen på skolorna de hade arbetat på eller arbetade vid när intervjun gjordes eftersom Svenskfinland är rätt litet. Namn ströks i citaten på grund av att elever, lärare eller andra personer kanske kunde identifieras och namn har ersatts med ett x i några citat. Risker för att någon lärare kan bli igenkänd kan eventuellt ändå finnas, men risken har blivit mindre än om namnen på kommuner, städer och skolor skulle ha skrivits ut.

#### *Reliabilitet och validitet*

Enlig Svensson (1996) är validiteten överordnad reliabiliteten i kvalitativ forskning. Validitet handlar om hur väl insamlad data kan ge svar på de frågor som ställs i syftet. Reliabiliteten kopplas till validiteten i kvalitativa studier eftersom avsikten med kvalitativa studier är att erhålla nyansering och fördjupad innebörd. De tre stora begreppen validitet (trovärdighet), reliabilitet (tillförlitlighet) och generaliserbarhet fick en så stark position i kvantitativa analyser att de så småningom spred sig till kvalitativ forskning (Kvale, 1997). Inom kvalitativ forskning innebär strävan till reliabilitet och validitet att forskaren kan beskriva och verifiera för läsaren att data samlats in och bearbetats på ett trovärdigt sätt. Ett annat sätt att kontrollera tillförlitlighet och trovärdighet av själva intervjuanalysen är enligt Kvale att använda flera uttolkare. Men användning av flera uttolkare kan vara problematiskt vid hermeneutisk analys eftersom tolkningen påverkas av förförståelse för ämnet och intuition vid intervjutillfället.

Eftersom forskningsprocessen har varit lång finns det risk för att informanternas sinnestämning inte längre kan kopplas till den skrivna texten. Förståelse och förförståelse är väsentliga inom den hermeneutiska processen och genom förståelse av vad som har hänt tidigare kan det vara möjligt för en person att utveckla nya tankesätt. Min förståelse har förändrats med tiden och kan ha påverkat den slutliga tolkningen av empirin. Enligt Alvesson och Skoldberg (2008) skall man som forskare vara medveten om språkets tvetydighet och begränsade kapacitet att förmedla kunskap om den rena empiriska verkligheten. Emellertid menar Tuomi och Sarajarvi (2012) att forskaren är ute efter informanternas uppfattningar av verkligheten och inte efter sanningar. Det finns en risk med att bli så betagen som forskare av informanternas utsagor att analysen och tolkningarna blir för ytliga.

När det gäller valet av intervjupersoner och vilken tonvikt som skall läggas på deras utsagor finns två huvudprinciper. Den ena är representativitet: Det handlar om att få bredd och variation i valet av intervjupersoner. Den andra principen är ett slags kvalitetsurval. Det betyder att intervjupersonerna har egenskaper som gör dem särskilt relevanta för undersökningen (Alvesson, 2011). I denna undersökning var avsikten att få med lärare från olika delar av Svenskfinland med erfarenhet av undervisning i språkligt och kulturellt heterogena klasser. Slutligen kom informanterna att bestå av lärare som ansåg sig ha tillräcklig erfarenhet och motivation för att delta i undersökningen.

Om forskningen baserar sig på ett fåtal intervjuer kan det ifrågasättas huruvida forskningen är generaliserbar (Kvale, 1997). På grund av att informanterna endast är sju till antalet kan generaliseringar gällande skolor i hela Svenskfinland knappast göras. Däremot blir avsikten mer att i någon mån bidra till att belysa det som Stier (2014) beskriver som den interkulturella praxisens blinda fläckar. Mitt syfte med detta forskningsarbete är inte att förmedla kunskap som kan mätas eller generaliseras. Resultaten i denna avhandling förmedlar inte en helhetsbild av situationen i Svenskfinland varken gällande faktorer som påverkar undervisningen eller i fråga om lärares interkulturella kompetens. Möjligtvis kan resultaten bidra till diskussion om behovet av interkulturell kompetens och om förutsättningar för implementering av interkulturell pedagogik i våra skolor.

## 4 Undervisning i mångkulturella och flerspråkiga lärmiljöer i Svenskfinland

*Resultatredovisningen är strukturerad enligt följande: I avsnitt 4.1 behandlas under rubriken Undervisning och verksamhetskultur lärarnas gestaltning av undervisningen i mångkulturella och flerspråkiga lärmiljöer. Utgående från intervjusvaren analyseras förhållanden som ur ett lärarperspektiv relateras till undervisning och upplevelser i skolan. Dessa förhållanden delas in i skolanknutna, elevanknutna och läraranknutna. Det centrala meningsinnehållet har avgjort till vilken kategori utsagorna hänförs. Varje kategori innehåller aspekter som informanterna framfört och som kan citeras i resultatframställningen. I avsnitt 4.2 flyttas fokus till uttryck för interkulturell lärarkompetens. Utgående från teorier om interkulturell kompetens i andra kapitlet redogörs för hurdana uttryck för känslomässig kompetens, kognitiv kompetens och handlingskompetens som framträdde i empirin.*

### 4.1 Undervisning och verksamhetskultur

I det här avsnittet framträder de intervjuade lärarnas syn på undervisning i språkligt och kulturellt heterogena lärmiljöer. Lärarnas gestaltning av sin situation redovisas. Lärare överlag har huvudansvaret för genomförandet av undervisningen i klassen, men de är bundna av strukturella faktorer som de inte alltid kan påverka. Styrdokumentet, budgeten, skolpersonalen och verksamhetskulturen kan inverka på hur lärare kan utforma sin undervisning och sålunda på alla elevers möjligheter att lära sig och utvecklas. Det är ändå verksamhetskulturen som verkar vara mest framträdande när det gäller gemensamma handlingssätt eller bristen på gemensam praxis i skolan (Holm & Londen, 2008). Av denna anledning har resultatkapitlet kallats Undervisning och verksamhetskultur.

Vid tiden för intervjuerna i denna undersökning (år 2010–2011) gällde läroplanen från 2004 (Utbildningsstyrelsen, 2004). Utgående från den skulle undervisningen ge eleverna möjligheter att bekanta sig med andra kulturer och livsåskådningar och ge dem beredskap för att fungera i ett mångkulturellt samhälle och i internationellt samarbete. Eleverna skulle också lära sig att förstå faktorer som bidrar till en individs kulturella

identitet. Informanternas uppfattningar bör relateras till målsättningarna i den läroplan som tillämpades i Finland då.

I avsnitt 4.1.1 presenteras de *skolanknutna* förhållanden som lyftes fram av informanterna. Informanterna beskrev samarbetet inom skolan och med social- och hälsovården samt resursfördelning. I avsnitt 4.1.2 presenteras *elevanknutna* aspekter. Informanterna beskrev i intervjuerna familjernas och elevernas värderingar och kulturspecifik praxis samt elevernas skolbakgrund. Avsnitt 4.1.3 handlar om *läraranknutna* aspekter och handlar om intresse för mångkultur, kompetens, arbetsbelastning och undervisningsplanering. De teman som framkom presenteras nedan (Tabell 2).

**Tabell 2.** Teman i respektive avsnitt i kap 4.1

<b>Skolan (4.1.1)</b>	<b>Eleven och familjen (4.1.2)</b>	<b>Läraren (4.1.3)</b>
<i>Rektorn</i>	<i>Förutsättningar och behov</i>	<i>Intresse</i>
<i>Professionellt utbyte</i>	<i>Samarbete hem och skola</i>	<i>Kompetens</i>
<i>Resurser</i>	<i>Delaktighet, status och välmående</i>	<i>Arbetsuppgifter</i>
<i>Undervisning</i>		

#### **4.1.1 Skolanknutna aspekter**

Inom temaområdet skolanknutna aspekter identifierades fyra teman. Den första temakategorin handlar om *rektorn*, den andra heter *professionellt utbyte* och handlar om kollegialt samarbete och användningen av expertis. Den tredje kategorin heter *resurser*. I skolans budget finns bestämt hur mycket pengar som får användas till läromedel, material och fortbildning, men inom ramen för timresursen kan rektor tillsammans med

lärare prioritera och satsa på vissa ämnen eller verksamheter. Resurser kan vara fråga om tillgång till personal som kan bidra till elevens lärande och utveckling eller resurser som ger lärare möjligheter till differentiering och om flexibla lösningar i relation till mångfald. Den fjärde kategorin heter *undervisning* och handlar om förverkligandet av ämnes- och språkundervisningen samt om kartläggningar och interventioner.

#### *Rektorns stödjande funktion*

Informanternas utsagor visade på betydelsen av att rektorn understöder verksamhet som hjälper lärarna i deras arbete i flerspråkiga och mångkulturella sammanhang. Informant Evas utsaga får illustrera rektorns betydelse. Av följande citat framgår att Eva upplevde att rektorn stödde henne och hon upplevde att rektorn var genuint intresserad av eleverna med utländsk bakgrund.

Vi måste nog sätta in åtgärder hela tiden och rektorn värderar jag väldigt högt för hennes hjärta klappar också för flyktingar. Hon deltog i möten och vi hade ett konfliktseminarium och medlen för det togs från budgeten och vi hade inbjudna talare. (Eva/1V)

Informanterna Nina och Anna beskrev å andra sidan situationer då det inte var möjligt att förbereda sig i god tid och arbetet därför kändes utmanande. Det förekom att mottagandet och placeringen av elever i klasser inte var väl förberett och samarbetet mellan personalen var bristfälligt trots att det hade funnits tid och möjligheter för det inom skolan.

Eleverna kunde komma under olika tidsperioder under läsåret så att man fick börja från noll fast en tredjedel av gruppen hade studerat en och en halv termin. Så kom någon elev sen i slutet på vårterminen. Det var nog utmanande, det var det faktiskt. (Nina/6G)

De bara kom på så sätt att rektorn informerade om att de inte klarar sig i allmän undervisning. Eleverna är nu skilt för sig i min grupp utom när de är integrerade i vissa ämnen. (Anna/4G)

#### *Professionellt utbyte ger kraft och insikter*

Av informanternas beskrivningar framgår att då samarbetet inom skolan fungerade, rutiner var välgrundade och planeringen gjordes i tid kunde lärarna känna sig trygga och förberedda för undervisningen med elever i språkligt och kulturellt heterogena klasser. Samarbete inom skolan och möjligheter till samarbete med andra myndigheter var uppskattat bland lärarna.

I vissa fall har lärarna haft tid på sig att förbereda skolstarten och det upplevdes positivt att bildningsdirektören och representanter från social- och hälsovård är involverade.

Vikten av informationen till familjerna och yrkesgrupper som stöder familjerna lyftes fram av de flesta lärare. Britas och Ninas utsagor har valts för att belysa lärarnas syn på behovet av samarbete.

Jag är nog glad och tacksam till den här staden att de fick i gång den förberedande undervisningen snabbt. Vi har ju haft den kutymen att vi har träffat familjen hos bildningsdirektören. Och sen bjuder man in dem till skolan och så inleder de sin skolgång efter en månad – i och med att vi har haft ganska många nya familjer som har kommit samtidigt – så har vi ordnat ett sådant här stormöte och informerat om vårt skolsystem och de har kommit från hälsovården och tandvården och informerat också. (Brita/7G)

De kunde komma med föräldrar och tolk och jag visade dem runt i skolan. (Nina/6G)

De informanter som varit med om fungerande samarbete uppskattade detta och menade att samarbete är en förutsättning för att läraren ska utvecklas i sitt arbete och kunna stöda eleverna på ett mångsidigt sätt. Informanterna Brita och Ulla-Stina tog upp andra aspekter av samarbete. Brita konstaterade att det är viktigt att ha någon att utbyta tankar med eftersom man annars kan stå rådlös. Ulla-Stina ansåg att det var bra att utgående från de teorier man bekantat sig med diskutera med andra lärare om hur de kan tillämpas i praktiken. Dessutom konstaterade hon att hon sparade tid då hon fick ta del av andra lärares material. Samarbetet resulterade enligt Ulla-Stina efter en tid i att lärarna kunde fördjupa sig periodvis i tillverkning av undervisningsmaterial och sedan dela med sig av sina idéer.

Vi samarbetade ibland och sorterade urklippen /idéer/ tillsammans, hälsade på i varandras skolor. Man hade någon att bolla de här tankarna med. Man är nog ganska ensam, det är man ju också som klasslärare. Och just med den här typens barn så är det ju nog bra att ha ett bollplank. (Brita/7G)

De senaste åren har flera projekt pågått här. Ett projekt resulterade i materialnavet som finns på utbildningsstyrelsens sidor. Där har vi samlat länkar som alla lärare skall kunna använda sig av. Där finns färdigt material på olika nivåer som lärare som har språkkurser skall kunna printa ut och också en del självriktande övningar. Vi brukar ha träffar där vi diskuterar olika teman och funderar på metoder. Det finns vissa teorier som man kan ha i bakgrunden. Man hinner inte hela tiden producera material själv. Vi gör saker/tillverkar material/ och diskuterar problem tillsammans på lärarträffar och via arbetsforumet försöker vi hjälpa individen från olika håll. Vi har också samarbete med asylcentralen. (Ulla-Stina/3GV)

Ulla-Stina konstaterade att förutom att ett gott samarbete med olika myndigheter och organisationer är till stor nytta har samarbetet också lett till att lärare har kunnat framföra önskemål om hurdant stöd de behöver för att orka i arbetet.

Vi har nu också kontakter med finska sidan och träffas en gång i månaden. Vi har ett arbetsforum med representanter från olika organisationer allt ifrån kyrkan till

arbetskraftsbyrån. Det stöder en /läraren/ och hjälper en med problem. Vi ska på nästa träff behandla frågan om hur man tar hand om sig själv, att orka vidare själv. (Ulla-Stina/3V)

### *Resursfördelningen inverkar*

Styrdokument och rektorns/skolledningens tolkning av dem kan påverka de resurser som kommer eleverna och lärarna till godo. Då informanterna fick ersättning för den tid de lade ner på planering av undervisningen upplevdes det positivt och motiverande. Både Nina och Brita hade fått ersättning för en planeringstimme per vecka. Även gott om resurser för material hade både Nina och Brita erhållit.

En tid hade jag faktiskt en extra timme för samplanering med den andra språkklassläraren som var placerad i en annan skola. Jag fick ju lite extra ersättning. Det är jag tacksam över för lektionerna är mycket, mycket mera hektiska. Lite mera föräldrakontakter som skall gå via tolk och tillbaka till tolken från föräldrarna, det tar mycket mera tid allting och det att man behöver träffas oftare och diskutera och reda ut saker och ting. Det krävs nog resurs för de här kontakterna till hemmet för det tar mycket tid för allt som skall ordnas och fixas. (Nina 6G)

Här är det aldrig några problem med att få pengar för material och läroböcker. (Brita/G7).

Informanternas utsagor tyder på att det var skillnader mellan skolstadierna. Det kunde finnas tillräckligt med anslag för material och läromedel i lågstadiet medan resurserna enligt flera informanter var begränsade för äldre elever. Ibland kunde även okunskapen om varifrån resurserna kom försvåra undervisningen. Gun-Majs och Annas utsagor illustrerar resursproblematiken.

Resurserna är beräknade för att räcka till läraren/ lön/ och ett läromedel och oberoende av hur gruppen ser ut får man klara sig med det. (Gun-Maj/2GV)

I något skede så fick jag veta att de har rätt till stödundervisning som inte går från stadens resurs utan kommer från staten, om de har varit mindre än tre år i Finland. Jag har i någon mån gett sådan stödundervisning, egentligen en sådan här fortsättning på den förberedande undervisningen. (Anna/4G)

Alla informanter beskrev åtgärder och resurser även i relation till den mångfald som kunde finnas i elevgrupperna. En grupp på sju till nio elever kan verka liten men heterogeniteten inom undervisningsgrupperna var enligt alla lärare ändå en stor utmaning. Informanterna på alla stadier betonade att inläringen blev effektivast om grupperna var små. Såväl gruppens storlek som sammansättning påverkar utformningen av undervisningen. Några av lärarna framhöll att de vet hur de skall lägga upp sin undervisning bara grupperna inte är för stora och de själva kan påverka hur



undervisningen utformas. Möjligheten att få tilläggsresurs för en extra lärare kunde underlätta.

Man har ju satsat på mycket stöd för de här barnen, det har man nog gjort här i kommunen. De får extra lärarresurs. Man kan sätta till en extra lärare i klassen för att hjälpa de här barnen. (Brita/G7)

Ibland kände lärarna att det inte finns någon hjälp till hands för att underlätta deras arbetsbörda och möjligheter till att differentiera undervisningen. Det var främst informanter som hade fått ta hand om allting själva som berörde denna tematik. Även läroplanens högt uppställda mål var ett problem. Även de informanter som undervisade i lågstadiet uttryckte en oro för att lågstadieelever kan få problem med att bli godkända i ämnen som kräver läs- och ordförståelse på högstadiet. Gun-Majs och Britas utsagor belyser detta.

Det kan vara halva gruppen, som aldrig kommer att nå det där målet. Då är det ju farligt att ha en läroplan och bara sikta in sig på att gå vidare och vidare och ha stackare där som inte ens kan läsa eller så hinner de inte med. Man måste anpassa undervisningen efter var och en i klassen. Men nog är det tungt när man har en analfabet och där finns högutbildade i samma klass. (Gun-Maj/2GV).

Det beror ju också på kommunen hur de har skrivit det i sin läroplan. (Brita/7G)

Alla informanter ansåg att tolkar var viktiga i kontakten med vuxna invandare. Även då lärarna samtalade med yngre elever och deras föräldrar på möten upplevde lärarna att tolkandet var viktigt för att minska risken för missförstånd. Evas och Britas utsagor belyser tolkens betydelse.

I början var han där i veckorna, han var tolk både för de vuxna och för barnen. När barnen från skolorna skulle på läkarbesök och sådant. Sen mot slutet av kursen, så kom han en gång i månaden för två eller tre dagar. (Eva/1V).

Vi hade legitimerade tolkar, det var bra det. Man inser ju hur knepigt det är om man faktiskt inte har tolkar. För nog är det mycket viktig information som man ger då de inleder sin skolgång här. Det går bra i början då man har tolk. Sen är det ju det att allt kan man ju inte tolka /på alla möten/. Vi kan inte ha åtta tolkar med, det tar aldrig slut i så fall det där mötet. Då måste man ju dra den där gränsen någonstans, så vi har tolken med på utvecklingssamtal. (Brita/7G)

Det framkom dock en viss osäkerhet bland en del av informanterna om tolkens förmåga att förklara till exempel begrepp. Även att få tag på en lämplig tolk kunde vara svårt.

Det skulle ju alltid finnas en tolk med och att hitta den där tolken /till möten/ som var den rätta för familjen kunde ta tid. Många saker blev på något sätt mer krångliga på grund av språksvårigheterna. (Anna/4G)

Att lära in begrepp med hjälp av en tolk är mycket viktigt för att man skall kunna gå vidare. Men det är också hemskt svårt för har du tolk så blir det ändå ett glapp, man får liksom inte förmedlat det som man ville förmedla. (Gun-Maj/2GV)

### *Undervisningens syfte styr*

Under kategorin undervisning redogörs för språkundervisning, special- och stödundervisning. Språkkunskaper framstod i intervjuerna som ett angeläget tema. Alla informanter beskrev vikten av undervisning i svenska medan endast en del av informanterna reflekterade över hur skolan ordnar undervisning i elevernas eget modersmål. De flesta av lärarna upplevde att stöd- och specialundervisning hade betydelse för elevernas möjligheter att klara målen.

Informanternas utsagor visade att eleverna i lågstadiet vanligen tack vare den förberedande undervisningen och övriga språkstödande åtgärder kunde lära sig *skolspråket* så pass bra att de klarade de krav som ställdes på lågstadiet. Dock påpekade informanterna att elevernas varierande kunskaper i skolspråket (svenska) kunde försvåra inläringen, särskilt för sådana elever som bara behärskade delområden av skolspråket.

De hade en god svenska på ett sätt. Men då man skrapade på ytan så var ju deras språkkunskaper nog ganska begränsade i alla fall tycker jag. Och de behövde nog stöd under hela lågstadietiden med språket. Adoptionshandledarna berättade just det här att språket för de här barnens del ofta blir som en emmentalerost, det verkar ganska bra men så finns de här hålen överallt. (Brita/7 G)

Svårigheter med skolspråket kunde också innebära att eleven flyttades över till *specialundervisning* (särskild undervisningsgrupp).<sup>2</sup> Enligt en högstadielärare hade eleverna överflyttats till anpassad undervisning innan de kom till hennes klass och för att de hade svårt i skolspråket.

Min klass/på högstadiet/ är för elever som har anpassad kurs i flera ämnen. Det var just på grund av att de/eleverna med invandrarbakgrund/ hade svårt med ordförståelse, läsförståelse och med skrivuppgifter som de kom till min klass. (Anna/4G)

Informanterna var bekymrade över att de i sitt arbete inte kunde fastställa vad vissa elevers svårigheter berodde på. *Testförfarandet* i skolorna var enligt flera lärare inte lämpligt för elever med invandrarbakgrund. Bristen på lämpliga test påverkade också

---

<sup>2</sup> När undersökningens empiriska data samlades in var det möjligt att via ett administrativt förfarande flytta över elever till specialundervisning. Vanligast var att eleverna fick sin undervisning i en specialklass/grupp.

lärarnas egna möjligheter till att dels kartlägga elevernas språkutvecklingsnivå, dels bedöma den nivå av stödåtgärder som eleverna behövde. Ninas och Annas uttalanden belyser detta bekymmer.

Vad är språksvårigheter, vad är inlärningsvårigheter. Det är ju jättesvårt att veta. Det kan hända att de skulle ha varit språkligt svaga barn på sitt eget modersmål också. Att bara överföra de här barnen till specialundervisning för att man kanske inte har rätt testmaterial? Det finns ju inte! Nog har man som lärare ganska bra på känn i alla fall förstås, men det skall ju gå att påvisa. På finskt håll har de väl tillgång till testmaterial och i Sverige, men då är det inte riktigt detsamma och det har nog varit bekymmersamt för oss. (Nina/6G)

Jag har haft hand om allting själv/ i klassen/ och det går mera stödtimmar åt för den här gruppen. Det är ju alltid svårt att veta vad som beror på språket och vad som beror på inlärningsvårigheter. Och det säger fortfarande psykologerna att det är väldigt svårt att testa de här eleverna, så någon form av test som man till exempel har i Sverige skulle vara bra. Så man skulle veta att är det bara språket som vi skall satsa på nu i mängder eller måste vi göra det på något annat vis. Är det någonting annat som det egentligen brister i? (Anna/4G)

Många informanter konstaterade att elever kunde ha svårt att läsa och skriva på sitt modersmål. Enligt informanterna var resurserna för att ordna undervisning i elevernas modersmål begränsade eftersom det enligt bestämmelserna skulle finnas ett visst antal elever med samma modersmål för att *hemspråklärare* kunde anställas. En av informanterna konstaterade att modersmålsundervisning aldrig hade ordnats för elever i den högstadieskola där hon undervisat i över 20 år. En del informanter beskrev andra svårigheter i anknytning till modersmålsundervisning. Det stora antalet undervisningstimmar var enligt informanterna ett hinder för studier i hemspråket. En annan orsak till bristen på undervisning i elevens modersmål var det faktum att ämnet var frivilligt. Britas utsaga illustrerar problematiken med bristen på hemspråksundervisning.

Jag tycker att det är viktigt med hemspråksundervisning, det är ju ett stöd. Det är oftast så att hemspråkläraren kommer från ett ställe ganska stressad och ska börja undervisa. Att på något sätt skulle man ha kunnat koordinera det där, men det är också en resursfråga. Fantastiskt skulle det ju vara om man skulle ha en språklärare på skolan. Det skulle ju vara drömmen, men det är ju alldeles för små skolor för sånt, det funkar ju inte. Det skulle vara jätteviktigt att ha, men samtidigt så ser jag ju också de där begränsningarna. För det första är det inte så enkelt att ha en lärare i det och för det andra så är det ju det att det ligger utanför schemat, om man då tänker på ett barn som går på femman eller sexan som har kring 30 timmar. Det är ganska betungande, de är inte riktigt intresserade av att ha det /hemspråk/. För en del borde man lyfta ut någonting annat för att lyfta in det här hemspråket för att göra det attraktivt. Och det kunde jag göra då de var i förberedande undervisning. Då vi hade lite färre timmar för de här språkeleverna så gick det lättare att lyfta in just hemspråksundervisningen. Det beror ju också på kommunen hur de har skrivit det i sin läroplan. (Brita/7G)

Det förekom emellertid hemspråksundervisning i en del skolor. De elever som hade tillgång till undervisning i sitt modersmål undervisades vanligen av personer som hade språket som modersmål men som saknade pedagogisk utbildning. I många fall var det så att det var föräldrarnas inställning som var avgörande.

Sedan är det ju i många fall också så att föräldrarna kanske tycker att de kan ju /sitt modersmål/, men behöver träna svenska. Nog är det föräldrarna som bestämmer om /barnen deltar i hemspråksundervisning/. Ett visst intresse fanns, men inte var det alla som valde då när vi erbjöd heller. ( Britt-Marie/5GV)

Sammanställningen i tabellen nedan baserar sig på undersökningens empiriska underlag. De teman som identifierats vid analysen kan tolkas som att de antingen bidrar till eller motverkar interkulturell undervisning.

**Tabell 3.** Skolanknutna aspekter som bidrar till respektive motverkar interkulturell undervisning

Bidrar	Motverkar
<i>Bestämmelser och planer i kommunen för mottagandet av elever med invandrarbakgrund. Information till och dialog med familjen. Uppföljning av åtgärder.</i>	Inga planer eller strategier förverkligas vid mottagandet av elever med invandrarbakgrund.  Ingen information och uppföljning
<i>Rektorns förståelse för sitt uppdrag. Skolans strategier för undervisning i språkligt och kulturellt heterogena grupper för att förbereda alla elever för global mångfald. Mångprofessionellt samarbete. Satsning på kompetensutveckling.</i>	Inget samarbete mellan kolleger och sakkunniga kring anordnandet av undervisningen. Begränsad information till enstaka lärare och <i>ingen uppföljning av verksamheten</i> . Stödet från rektor och kolleger saknas i klassens dagliga arbete.
<i>Flexibel resursfördelning. Satsning på språkinlärning, specialundervisning och stödundervisning.</i>	Stora elevgrupper. Små möjligheter till individualisering. <i>Begränsade möjligheter till stöd-, special- och modersmålsundervisning.</i>

Lärarnas gestaltning av sin undervisning visar på områden som behöver uppmärksammas vid implementering av interkulturell pedagogik i språkligt och kulturellt heterogena klasser i en finlandsvensk kontext. Enligt denna undersökning handlar det om *bestämmelser och planer* i kommunen för mottagandet av elever med invandrarbakgrund. *Det gäller verksamhetskulturen och hur den påverkas av rektorns förståelse av sitt uppdrag. Det handlar om skolans planer för mottagande av elever med invandrarbakgrund och information till hemmen. Utvecklandet av mångprofessionellt samarbete, satsningar på interkulturell kompetensutveckling för personalen är ett område. Flexibel fördelning av resurser behövs då verksamheten skall stöda elevernas inlärning och lärarnas möjligheter att undervisa. Resurserna behöver styras mot språkundervisning, utvärderingar, special- och stödundervisning.* Analysen visar att *strukturella och/ eller verksamhetskulturrelaterade* aspekter har betydelse för implementering av interkulturell undervisning. Strukturella faktorer är sådana som lärarna själva kan ha svårt att påverka. Dessa faktorer kan i viss mån härledas till styrdokument och de kan även begränsa rektorns och lärarnas befogenheter. Innanför de strukturella ramarna finns handlingsutrymmet som begränsas av verksamhetskulturen i skolan. Den tolkade aspekten är **handlingsutrymmet** för interkulturell undervisning.

### *Reflektioner*

I reflektionerna framöver förtydligas empirins budskap genom kopplingar till teori i syfte att belysa empirin (abduktiv ansats). De skolanknutna faktorer som synliggjordes genom analysen sammanfattades i tabell 2. *Fungerande planer* i kommunen för emottagandet av elever med invandrarbakgrund och *rektorns insatser* framstod som betydelsefulla. Lahdenperä (2015) konstaterar att det är viktigt att rektorn tillsammans med lärarna skapar en kollegial arbetsmiljö där det är tillåtet att diskutera och ventilera olika problem och svårigheter för att elevernas behov kan beaktas och styrkor kan beaktas. Lahdenperä skriver vidare att eftersom rektor har mandat att styra över organisatoriska aspekter och ekonomi så kan begränsad kunskap om interkulturellt ledarskap leda till att undervisningen inte får det ledningsstöd och ekonomiska resurser som behövs för att genomföra en verksamhet med god kvalitet och måluppfyllelse.

*Professionellt utbyte, gemensamma projekt och samarbete* inom skolan kan enligt denna undersökning resultera i materialtillverkning och *utveckling* av metoder som gagnar eleverna. Denna undersökning visar att tillgång till *tolkar* är till nytta för såväl skolpersonalens *samarbete med familjen* som för *elevens lärande*. *Små*

*undervisningsgrupper* och möjligheter till *flexibla grupparrangemang* bidrar till inläring. Informanterna lyfte även fram skolans satsningar på *undervisning i skolspråket är enligt för att eleverna skall nå målen*. Informanterna lyfte även fram skolans satsningar på *undervisning i skolspråket är enligt för att eleverna skall nå målen*. Enligt Axelsson, Lennartsson-Hokkanen och Sellgren (2002) gäller det att inte tappa kunskapen om barnens behov av svenska som andra språk samtidigt som modersmålet och ämneskunskaper behöver stärkas.

*Hemspråksundervisningen och det faktum att den begränsas av förordningar* och skolans *resurser* visade sig vara problematiskt för lärarna att förhålla sig till. Axelsson m.fl. (2002) hänvisar till internationell forskning kring minoritetsspråkselevs skolframgång som visar att varje barn bör ges möjlighet till fortsatt utveckling av tänkande och lärande på sitt modersmål eftersom det är på sitt starkaste språk man lär och förstår bäst. Då inte modersmålundervisning ordnas för elever med annat hemspråk i skolan blir de kompensatoriska insatserna som stödundervisning och specialundervisning ännu viktigare (Axelsson, Lennartsson-Hokkanen & Sellgren, 2002).

*Dåliga förberedelser inför elevens skolstart, förhastade överföringsbeslut, orealistiska målbeskrivningar, undervisningsgrupper där eleverna är på mycket olika nivå* verkar försvåra lärarnas uppdrag. Bristen på stödpersoner och experter kan motverka lärarnas möjligheter att bedriva sådan undervisning som de önskar. Forskning i Sverige visar att det i skolan främst satsas på att lära eleverna baskunskaper. Lärarna brottas med praktiska problem bland annat på grund av elevernas svaga språkkunskaper och lärarna erhöll väldigt lite stöd för att ha möjlighet och tid för att utveckla interkulturell undervisning (Obondo, Lahdenperä & Sandevärn, 2016b).

#### **4.1.2 Elev- och familjeanknutna aspekter**

Inom temaområdet elev- och familjeanknutna aspekter identifierades tre teman. Den första temakategorin handlar om *elevens förutsättningar och behov*. Den andra temakategorin handlar om *samarbetet mellan hem och skola*. Den tredje kategorin innefattar elevens *status, välmående och delaktighet*.

### *Elevens förutsättningar och behov har betydelse*

Utsagorna om elevens förutsättningar och behov belyser det behov av handledning och stöd eleven behöver för att kunna förstå rutiner, arbetssätt och målsättningar i skolarbetet. Den heterogenitet som finns inom gruppen elever med invandrarbakgrund hade enligt lärarna betydelse för hur undervisningen utformades. Eleverna behövde oberoende av ålder handledning och träning i klassens arbetsrutiner och tid och stöd för att utveckla förmågan att ta ansvar för skolarbetet. Ninas utsaga exemplifierar behovet av inskolning.

Att lära ut arbetsron tog ganska länge i början. De kommer från så stora klasser många av de här barnen, de har varit ett fyrtiotal och den som har skrikit högst har fått mest hjälp. Och sådana här saker har de också att lära sig, som att vänta på sin tur och allt det här som vi poängterar i vår skola som till exempel att ta hänsyn och det är ju också en sak som tar tid. Vi har ju mål som vi skall nå upp till för att få flyttas till följande årskurs. Det är en utmaning att förklara att man måste klara av vissa saker för att få gå vidare och det är de inte vana med. (Nina/G6)

Trots att en del elever hade hög motivation kunde deras studieprestationer vara låga. Även elevernas ursprungsland hade enligt lärarna betydelse för deras förmåga att inhämta kunskap. Följande citat exemplifierar olikheter inom gruppen elever med invandrarbakgrund gällande motivation och initiativförmåga.

I början hade de /eleverna/ otrolig motivation, aldrig att de skulle säga emot läraren. Vad du än serverade så var de positivt inställda. (Brita/7G)

De som kommer från länder inom det forna östblocket har en viss studievana medan andra helt saknar den. En del kan inte läsa, är helt ovana vid till exempel böcker och annat studiematerial. De är mycket ivriga och vill vara tillmötesgående och till hjälp och vill förstå men man märker ändå att undervisningen inte går hem. En del är vana vid att lära sig utantill. Det egna ansvaret, analyserandet och att konstruera en större verklighet av bitar saknas. Initiativförmågan och företagsamheten är åtminstone i början svag, de måste coachas, skuffas på hela tiden, vilket jag upplever som jobbigt. (Ulla-Stina/5GV)

En del elever talade enligt lärarna flera språk men kunde inte skriva. För en del vuxna kunde det även vara svårt att lära sig vårt alfabet. I följande citat beskrivs den heterogenitet som kunde finnas inom gruppen av studeranden då det gällde muntliga och skriftliga färdigheter.

Gruppen bestod av tio vuxna, men det var en grupp där åldern varierade från 19 till 55 år, och det var stor skillnad också i utbildningsbakgrund mellan de studerande. Vissa var, som det kom fram senare, analfabeter trots att det stod på pappren att de hade gått sex år i skola och en del personer hade universitetsutbildning och examen. (Eva/1V)

Eleverna lärde sig svenska i olika takt och en del hade inlärnings svårigheter. En del hade riktigt svårt att lära sig men få elever hade någon diagnos trots att de hade stora svårigheter. De flesta lärarna av de intervjuade lärarna ansåg att många elever med invandrarbakgrund behövde specialundervisning och stödundervisning för att kunna nå målen. Speciallärares roll behövde enligt några informanter förklaras ingående både för elever och föräldrar. I Ninas utsaga beskrivs situationer då barn började skolan utan att ha några som helst kunskaper i svenska.

Barnen har invandrarbakgrund, främst barn till arbetskraftsinvandrare, och de kommer hit i olika åldrar och har ingen svenska eller finska när de kommer. Så då börjar man riktigt från noll med språket med dem. En lärare informerade föräldrarna och eleverna regelbundet om att målen för undervisningen vad som skulle klaras av innan eleven blir godkänd. Speciallärares roll i sammanhanget behövde klargöras och diskuteras. (Nina/6G)

### *Samarbete mellan hem och skola avgörande för förståelse*

Flera informanter tog fasta på skillnaderna mellan skolan i Finland och skolan i de länder eleverna kom ifrån. Det invercade på föräldrarnas och elevernas förväntningar på skolan. Alla informanter som arbetade eller hade arbetat i grundskolan beskrev att föräldrarna ställde målen högt för sina barn då det gällde studieframgång. Det kunde dock vara svårt för elever och föräldrar att förstå beskrivningar i de finländska läroplanerna och de krav som ställs i utvärderingar. Det ställde krav på samarbetet mellan hem och skola.

Flickor och kvinnor var enligt några informanter motiverade och studerade flitigt för att få en yrkesutbildning. Flickor kunde dock vara tillbakadragna i högstadietiden och det försämrade deras möjligheter till språkträning och interaktion med andra elever och sålunda deras möjligheter till inläring. Kvinnans ställning bekymrade de flesta av lärarna men flickor och kvinnor var ändå de som kunde klara sig rätt bra tack vare sin höga motivation och den höjning av status som utbildning kunde innebära. Annas utsaga belyser faktum att flickor kunde lyckas i sina studier och att föräldrarna kunde vara nöjda med deras yrkesval.

Det som jag tänker på är att de här flickorna har lyckats ganska bra slutligen. De har alla skaffat sig en utbildning. Och det är förstås problematiskt att föräldrarna har en väldigt orealistisk bild av vad deras barn skall kunna bli när de går ut nian. Man /föräldrarna/ vill att de skall bli läkare eller jurister, det har hög status, och innan man då har fått ut budskapet att det här då för deras barn inte är möjligt, åtminstone i det här skedet, så har det protesterats. Men sen efter hand så har de nog tyckt att det har varit okej /med andra yrken/, och efteråt sedan när de har sin yrkesutbildning och de har fått jobb så då är de nog nöjda. Speciellt flickorna har lyckats i sina vidare studier. (Anna/4G)



Olika synsätt och traditioner i hemmen med annan språk- och kulturbakgrund än den finländska kunde enligt de flesta informanterna påverka relationerna mellan hemmen och skolan. Föräldrarnas kulturella bakgrund kunde enligt lärarna påverka vilka ramar eleverna hade förutom de som ställdes av skolan och det omgivande samhället. Hemmets syn på en flickas eller en kvinnas roll kunde skilja sig från det synsätt lärarna var vana vid. Evas utsaga belyser denna problematik.

Sedan är det nog svårt i synnerhet med kvinnans ställning i muslimska familjer. Där har jag många gånger tänkt att här kan man inte ruska om för då blir det parter som börjar må illa och blir helt utan stöd. Det är svårt att veta när man som lärare skall ingripa. Det finns obehagliga situationer, vi borde som utbildare få definierat när vi gör illa och när kan vi hjälpa. En flicka i högstadiet hade gått till torget med sina kompisar efter skolan men det blev slut på det. Vi fick inte släppa henne förrän någon av hennes släktingar kom och hämtade henne. Om skolan slutade en kvart timme tidigare måste man stå och vakta henne tills släktingen kom. Det känns hemskt obehagligt att man inte kan lita på en människa så mycket. Det är nog svåra frågor som vi har att brottas med. (Eva/2V)

Några av lärarna behandlade frågan om föräldrarnas engagemang i program i anslutning till skolan. Det kunde vara svårt att engagera föräldrarna i aktiviteter som skolan ordnade och att det behövde inte bero på social oförmåga utan orsaken kunde enligt några av lärarna bero på bristande språkkunskaper bland föräldrarna. Britas utsaga exemplifierar lärarnas önskan att bidra till elevernas möjligheter att ta del av gemenskapen.

Föräldrasamarbetet är svårt. Julfester och sånt, det tycker jag att de har deltagit bra i, men extra aktiviteter har de nog lätt att lämna bort, så det är synd. Men jag tror det har något att göra med det att de känner sig osäkra med språket. Så där har vi nog mycket att jobba med. Och där har jag nog ingen lösning. Det där är nog nästan det som vi brottas med allra mest. (Brita/7G).

Föräldrarna kunde vara gästvänliga och på så sätt erbjuda möjligheter till samverkan det belyser Anna i följande utsaga.

Sedan blev vi faktiskt bjudna hem till en familj och på något sätt öppnade det mina ögon för kvinnornas och flickornas ställning, hur de har det när de är hemma och sedan vilken kontrast det är att vara i skolan. Många av eleverna är vana vid att de inte behöver lyda om en kvinna säger till, att de inte behöver gå ut för att jag inte slår dem. Det är ju pojkar som har den här inställningen men med flickor är det annorlunda, där behöver man inte ryta eller ens höja rösten. Men där är det i stället så att man behöver uppmuntra. (Anna/4G)

Föräldrar med utländsk bakgrund kunde enligt flera informanter ha förväntningar på hur läraren skulle hålla disciplin. Ulla-Stina och Gun-Maj exemplifierar hur några av lärarna hade fått råd om hur lärare kan förstärka sin auktoritet.

En pappa kom in till mig och sade att jag måste slå dem mera, annars går inte undervisningen in, i annat fall gör de ingenting. Det här är ett koncept som vi inte alls har här. (Ulla-Stina/5GV)

Jag kom ihåg vad jag hade lärt mig på kursen att också om man inte tänker slå, så skall man ha pekstickan i handen hela tiden, det gjorde verkan det och visade att man menade det som man sade. (Gun-Maj/2GV)

För det mesta föranledde olika religionstillhörighet inga problem i undervisningen. Enligt de flesta informanter blev elevernas religioner bekanta för de övriga eleverna i klassen då man i undervisningen mer konkret introducerade seder och bruk i de länder eleverna kommit ifrån. Några informanters erfarenhet var att föräldrarna till elever med utländsk bakgrund ansvarade för hur eleverna utövade sin religion. Annas utsaga belyser det faktum att religion mer ansågs vara familjens än skolans ansvar.

Eftersom eleverna /med utländsk bakgrund/ tillhör islam har det i en del fall nog påverkat grupperna. Men det finns en del familjer som ganska långt låtit dem /eleverna/ själv välja vad de vill hålla /regler/ och vad de vill göra som vi andra. Gränserna är ganska flytande. (Anna/4G)

#### *Delaktighet, status och välmående syns*

Utsagorna i kategorin delaktighet och välmående handlar om de svårigheter flytten till ett nytt land och en annan kultur kan innebära. De flesta av informanterna menade att de stora förändringarna som skett i elevernas liv kunde ta sig uttryck som regression, emotionell instabilitet och depression. Att lämna sitt hemland och att möta nya krav var enligt flera informanter psykiskt ansträngande för eleverna och påverkade elevernas kapacitet att lära sig ett nytt språk och förstå en ny kultur. Missförstånd och olikheter i temperament bland eleverna kunde också sprida oro i klassen. Häftigt temperament kunde leda till att eleverna blev mer fysiska och det påverkade lärarens sätt att förhandla med eleverna. Evas och Britas utsagor belyser detta.

Det blir som ett slags regression i gruppen först när man tar emot/ dem/. Och det har inte att göra med att man är flykting utan det har att göra med att man är människa. Men det gick ju upp och ner. Man går ju alltid på det som är närmast när man mår dåligt, så de kunde bli i gräl sinsemellan. Alla mådde ju inte dåligt samtidigt men när det fanns utrymme, när någons period var över så kanske det var lugnt ett par dagar, men så fanns det utrymme för någon annan att ta tag i saker – så det var ju hela tiden någonting på gång. (Eva/1V)

Någon form av depression har jag märkt men jag har på något sätt lyckats med att lösa de där knutarna. Och illamåendet har förstås med spänningar att göra. Jo, det är mycket diskussioner i skolan om kulturella skillnader. Speciellt med det här fotbollsspelet. Det är på liv och död för mina språkelever. (Brita/7G).

Det kunde uppstå konflikter bara på grund av att man missförstod varandra och då barnen inte hade det här gemensamma språket i början tog de i varandra i stället. Det blir ju

konflikter också för att de /eleverna med främmande modersmål/ har ett annat sätt, mera temperament som syns på raster i fotbollsspel och dylikt. Andra elever som är mera tillbakadragna tar ju lätt illa upp och tycker att de knuffas med flit. Men det är deras sätt att göra de här sakerna och då måste man ju förklara hur de skall göra för att inte de andra eleverna skall bli ledsna. (Nina/6G)

Frånvaron var ett problem som kunde ha samband med svårigheter familjerna hade mött.

Frånvaron är ett mycket större problem än för finländare i vanliga fall. Det är ibland sjukdom men mer kanske så att mycket annat upplevs som viktigare/ än skolan/. Det finns inom familjerna chocker och problem som måste täckas in med sjukdom eller frånvaro. (Ulla-Stina/5GV)

Jag har haft fruktansvärda gräl med sådana som skall gå till frisören mitt på dan/ under skoltid/ eller som skall gå och prata med socialarbetaren. (Gun-Maj/2GV)

Flera av informanterna beskrev skillnader mellan pojkars och flickors sätt att möta kulturen i skolan. Flickor kunde isolera sig och uppskattades därför inte i grupp- och samarbetsituationer av andra elever medan pojkar med utländsk bakgrund ibland blev pajaser eller bråkstakar när de inte klarade av kraven. Informanten Annas resonemang belyser detta. Hon undrade om inte en del av disciplinproblemen kunde bero på att pojkar i en del kulturer inte behöver lyda kvinnor. Flickor från vissa kulturer behövde enligt henne däremot uppmuntras till att ta plats och framföra sina åsikter.

Problemet har varit att flickor som har varit väldigt försiktiga inte har tagit kontakt med någon och ingen har vetat egentligen var de står, hur mycket de förstår, och då är det mycket svårt att ha dem integrerade i andra klasser, för de blir liksom utanför hela tiden. Och eftersom de inte säger någonting heller vid diskussioner i klassen så ville ju liksom ingen /av de övriga i klassen/ ha dem med i par och grupparbeten. Pojkarna igen som har en hel del problem att klara av kraven, de blev pajaser i stället av någon orsak. Ibland blir de också bråkiga. (Anna/4G)

Även vuxna män påverkades enligt flera informanter av de svårigheter de kunde uppleva gällande sina möjligheter på arbetsmarknaden. Personer som inte tidigare haft möjlighet att utbilda sig, oftast kvinnor, var mer motiverade att lära sig svenska medan män, yrkesmän och högutbildade, som upplevde statusförsämring var mindre motiverade och hade svårare att hitta praktikplatser som motsvarade deras intressen.

Hög *status* var enligt flera informanter viktigt för män. För högutbildade kunde det vara ett stort nederlag att inte kunna försörja familjen. Även mannens ställning i familjen kunde påverka hur kontakten mellan hem och skola sköttes. Annas utsaga belyser detta.

Det är oftast papporna som kommer på de här samtalen. Och då har jag ibland upplevt som kvinna, med en manlig tolk och en manlig elev, att jag nu inte är så hemskt mycket värd. Då skulle det kanske vara bättre om jag skulle vara man i den situationen. (Anna/4G)

Sammanställningen i tabellen nedan baserar sig på undersökningens empiriska underlag och i tabellen klassificeras de elevanknutna aspekterna som att de antingen kan bidra till eller motverka interkulturell pedagogik i skolan.

**Tabell 4.** Elev- och familjeanknutna aspekter som bidrar till eller motverkar interkulturell pedagogik

Bidrar	Motverkar
<i>Status, motivation och sociala färdigheter. God självuppfattning.</i>	<i>Isolering, utanförskap och låg motivation.</i> Statusproblem  <i>Emotionella svårigheter</i>  Temperament.
<i>Språkkunskaper och skolvana</i> Stödundervisning, specialundervisning erbjuds .	<i>Sporadisk skolgång i krisområden.</i> <i>Inlärningsssvårigheter.</i>
<i>Samarbete med hemmet</i> Familjen har förståelse för skolans värdegrund, undervisningsmetoder och läroplan.  Föräldrarna ställer upp realistiska målsättningar.	<i>Olika värderingar. Skolkulturen känns främmande.</i> Brist på samarbete mellan hem och skola.  Orealistiska förväntningar på skolan och egna barns framgång.  <i>Genusperspektiv</i>

Analysen av kategorierna förutsättningar och behov, delaktighet och samarbete mellan hem och skola kopplas till den tolkade aspekten *interaktion*. Interaktionen påverkas av elevens och familjen språkliga, sociala och kulturella arv och av kvaliteten på

samarbetet mellan hem och skola samt på hur väl undervisningen motsvarar elevens behov.

### *Reflektioner*

De elev- och familjeanknutna aspekter som synliggjordes genom analysen sammanfattades i tabellen ovan. *Samarbete med familjen* bidrar enligt denna undersökning till ökad förståelse för skolans värdegrund, undervisningsmetoder och läroplan samt gör det lättare för föräldrarna att ställa upp realistiska målsättningar. Samarbetet mellan hem och skola framträdde som avgörande för att diskussioner kring stödåtgärder, regler och traditioner kunde föras konstruktivt. Lärarnas förmåga att inspirera eleven och motivera behovet av *individuella målsättningar baserade på elevens förutsättningar* inverkar positivt på elevernas språkinläring, skolframsteg och trivsel. *Kulturbundna förväntningar* på män respektive kvinnor verkar ha betydelse för studieprestationerna. Då elever tar del av evenemang som skolan ordnar ökar deras möjligheter att känna delaktighet. Elevernas och familjernas *förmåga till interaktion och dialog med skolan* kan påverka beslut om hur undervisningen ordnas för eleverna. Enligt forskning i Sverige anses det vara en betydelsefull utmaning att hitta vägar till ett meningsfullt utbyte mellan skola och vårdnadshavare (Lahdenperä, 2015). Forskning visar att eftersom fokus i skolan är på språkkunskaper, som bara är en del av interkulturell undervisning, kan invandare fortsättningsvis segregeras och placeras i speciella klasser (Obondo, Lahdenperä & Sandevärn, 2016b).

Studerandes *frånvaro* och *mentala ohälsa* kan enligt denna undersökning försvåra möjligheterna till inläring och delaktighet. Även statusproblem och konflikter gällande könsroller framstår som motverkande aspekter. *Inläringssvårigheter, utanförskap och låg motivation* kan klassificeras som motverkande aspekter. Enligt Talib och Lipponen (2008) är det flyktingarna som är den mest utsatta gruppen av alla immigranter men alla kan få symptom som huvudvärk, trötthet, irritation, högt blodtryck och magbesvär. Symptom på psykiska problem kan ta sig uttryck som missnöje och känsla av otillräcklighet. Det kan synas i beteendet som isolering, negativitet och underkastelse. Det vanligaste tecknet på mentala problem bland flyktingar är depression. En allvarigare men ovanligare psykisk sjukdom benämns posttraumatiskt stressyndrom (Talib och Lipponen, 2008). Enligt Banks (2013) behöver personalen ha kunskap om de grupper eleven identifierar sig med för att förstå en elevs beteende.

### 4.1.3 Läraranknutna faktorer

Inom temat läraranknutna faktorer beskrivs sådana temakategorier som har med lärares personliga val, motiv och professionalitet att göra. Det handlar om lärarens intresse för och kunskap om mångkultur samt om lärarens undervisningsplanering, val av undervisningsmetoder och uppgifter. Temakategorierna som framträder är *intresse, kompetens och arbetsuppgifter*.

#### *Intresset styr val*

Till följd av den växande andelen elever med invandrarbakgrund hade lärarna blivit anställda för att undervisa elever i språkligt och kulturellt heterogena klasser. Kommunerna sökte ibland efter lärare med lämplig kompetens och de var för några av de intervjuade lärarna en möjlighet att få en fast anställning och för en del av lärarna var det en möjlighet att dra nytta av sina erfarenheter och påverka i mångkulturella och flerspråkiga lärmiljöer. Ulla-Stinas utsaga exemplifierar att tidigare erfarenhet och förståelse för andra kulturer ledde till undervisningsuppdrag.

Vi bestämde oss /efter många år/ utomlands för att komma tillbaks. Jag beslöt då att söka arbete som lärare. Rektorn tog kontakt och berättade att det kommit en invandrargrupp. Man undrade om jag kunde ta hand om undervisningen med dem. Det var början till mitt arbete som invandrarlärare. (Ulla-Stina/5GV)

Ninas och Britas utsagor exemplifierar behovet av att anställa lärare för att undervisa elever med annat modersmål än svenska.

Jag är klasslärare och det kom samtidigt flera barn till staden som inte kunde svenska, främst barn till arbetskraftsinvandrare och de var i olika ålder. Då behövdes det en lärare för språkklassen på lågstadiet. (Nina/6G)

För Brita innebar det enda möjligheten att få ett jobb på boningsorten att börja undervisa i en så kallad språkklass.

Jag halkade in på det här som på ett bananskal för det fanns behov av någon som skulle ta över språkklassen. Det fanns inte andra lediga lärartjänster här. (Brita/7G).

Informanternas förståelse för elevernas behov, framgångar men även misslyckanden i undervisningen, kunde öka deras intresse för att lära sig mera om mångkultur och undervisa elever med invandrarbakgrund. Efter att Gun-Maj undervisat en grupp flyktingar på 1980-talet har hon fortsatt att undervisa elever med invandrarbakgrund.

Jag var utan jobb och jag råkade se en annons i en tidning, där de sökte lärare för de flyktingar som skulle komma till trakten. Efter det så blev det fortsättningskurs för sådana som vill gå den och så kom det familjeåterföreningsfall. Sen blev det nya kurser. Det kom vietnameser och efter det kom det Kosovo-albaner och somalier. I mitten av 90-talet hade jag hand om den förberedande undervisningen på lågstadiet. Sedan på 2000-talet hade jag ungdomskurser – kurser som skall förbereda för vidare studier, yrkesutbildning eller gymnasiestudier, undervisning på lågstadiet, arbetspolitiska kurser, språkkurser för flyktingar och inflyttade och fortsättningskurser för inflyttade. (Gun-Maj/2GV)

Britt-Marie hade ämneslärarutbildning i språk som bidrog till att hon började undervisa elever med utländsk bakgrund. För Eva var det hennes intresse för globala frågor och flyktingproblematik som bidrog till att hon bytte arbete och tog sig an uppdraget att undervisa vuxna med invandrarbakgrund.

Flera informanter konstaterade att antalet elever ökade som behövde stöd för att utveckla skolspråket och som var i behov av handledning för skolgången. Anna hade i egenskap av speciallärare i specialklass undervisat elever som inte integrerades i vanliga klasser på grund av bland annat språksvårigheter.

Jag har alla år sedan läsåret 2003–2004 haft elever med invandrarbakgrund i min grupp/anpassad undervisning på högstadiet/. (Anna/G4)

### *Kompetens vidgar vyer*

De flesta informanterna hade deltagit i utbildning för att bredda sin kompetens för mångkulturella frågor, dels för att de var intresserade, dels för att de kände att de behövde göra det för att klara av utmaningarna i undervisningen. Några informanter kände ett stort behov av att fortbilda sig och samarbeta med kolleger som hade erfarenhet av språk- och kulturblandade grupper. Ninas och Britas utsagor illustrerar de flesta lärares iver att lära sig mera och deras upplevelser av att det var nyttigt att fortbilda sig. För Brita och Nina kändes det tryggt att kunna diskutera och få handledning av andra lärare i skolan.

Skolning behövdes åtminstone då man började. Man kände att man behövde det där stödet och så tips av andra /lärare/ och att få höra om saker som inte fungerade för dem, så att man inte känner sig så ensam. Just beträffande de adopterade barnen tycker jag nog att jag gick ganska mycket kurser. Och förstås, det kan hända att det beror på ens eget intresse och att man hoppar på det som finns. Ibland har vi haft passliga kurser här i medborgarinstitutet också som man har kunnat gå på. Jag tycker att vi tidigare hade ett bättre utbud av kurser, fast det var ju lite godare ekonomi just då vi tog emot dem /barn med annat modersmål än svenska eller finska/ om man jämför med idag, det är lite sämre nu. Det är klart att för min egen del skulle jag gärna ha tagit del av ytterligare skolning. (Nina/G6)

I skolan där jag började jobba hade de haft invandrare i många, många år, så där fanns ju liksom kunskapen i lärarkollegiet. Jag har fått gå på fortbildningskurser och det har jag gjort. Jag har gått en sådan här MoKu-utbildning (Monikulttuurisuustaitojen kehittäminen kouluyhteisössä, översatt till svenska: Att utveckla mångkulturella färdigheter i skolan). Då träffade vi många lärare från hela landet, mest finskspråkiga lärare och bara några få svenskspråkiga. Det har ju varit riktigt bra. Så har jag nog gått andra sådana skolningar också på närmare håll. (Brita/7G)

Flera av lärarna deltog även i fortbildning för att förvärva kunskap om specifika undervisningsmetoder. En informants utsaga belyser den mängd av kurser en lärare kan ha deltagit i medan en annan informant endast deltagit i enstaka kurser. Gun-Maj valde att utbilda sig i suggestopedi efter att först ha deltagit i en hel del fortbildningskurser kring mångkultur och flerspråkighet.

Vi fick fortbildning vi som var lärare, vi var ju fem stycken då. Och det var ganska mycket kurser i Sverige och så ordnades det ju kurser och seminarier i Finland också för oss. Sedan jag började som svensklärare så har jag gått fortbildning på fortbildning och bland annat ett program i Vasa i samarbete med PF /pedagogiska fakulteten/ och Österbottens högskola, 40 studiepoäng, som då innehöll flyktingpsykologi och didaktik. (Gun-Maj/2GV)

Men Anna ansåg att det sällan ordnades lämplig fortbildning.

Jag har gått en kurs av eget intresse, kanske den var fyra studieveckor och den hette elever med invandrabakgrund eller någonting liknande. Men det är ganska länge sedan och sedan dess har det inte erbjudits någonting. (Anna/4G)

Även Ulla-Stina upplevde att hon genom fortbildning lärt sig om främmande kulturer men hon hade velat fördjupa sig i svenska som andra språk.

På något sätt känns det nog som om jag skulle vilja ha lite mera kött på benen med att undervisa i svenska som andra språk, det har vi ju inte. De har ju suomi kakkonen (översättning: finska som andra språk) på finskt håll. Alltså de har ju speciella lärare för det /ämnet/, men det har vi ju inte på svenskt håll, det finns ju ingenting sånt. Där känner jag nog att där skulle jag nog vilja ha en tydligare struktur. Ja, så tänker jag att det skulle vara ett utbildningsprogram som skulle ge kompetens. Det här med kultur så tycker jag att det har man ju fått lite förstås också genom de här människorna som man lärt känna. Det tycker jag också att man tar upp på de här kurserna jag har varit på. Det känns tillräckligt för att handskas med de här eleverna. I svenska/ som andra språk/ skulle jag nog kunna tänka mig att gå mera. (Ulla-Stina/7G)

Flera lärare menade att de skulle ha haft nytta av att kunna mera om utomeuropeiska kulturer och om skolsystem i andra länder. Anna önskade mer kunskap om de kulturer hennes elever tidigare vistats i.



Det skulle det säkert ha varit till nytta att ha mer kunskaper om deras kultur. I synnerhet som jag hade många flickor först och alla hade sina slöjor. (Anna/4G)

En del informanter förklarade att de bildat sig en uppfattning om hurdana kunskaper som skulle vara bra att ha då man börjar undervisa språkligt och kulturellt heterogena elevgrupper. Britt-Maries utsaga belyser hur viktigt det kunde kännas för lärarna att alla i kollegiet får utbildning och att lärarna själva kunde välja sådan utbildning de var intresserade av.

2006 gick jag en utbildning i svenska som andra språk för att höja min kompetens och lära mig mera om den biten. Det har varit bra och viktigt att timlärarna har fått gå utbildning de senaste åren, för det ger mest att man får diskutera med andra lärare. (Britt-Marie/3V)

### *Arbetsuppgifter av olika slag känns utmanande*

Samtliga informanter reflekterade kring frågan om att orka med arbetsuppgifterna och att räcka till för alla elever. De flesta informanterna talade om att de skulle ha behövt få hjälp och stöd i arbetet och nämnde att de var tvungna att begränsa sina arbetsinsatser för att inte bränna ut sig. Tröttheten kunde också ha att göra med att lärarna kände att de ensamma måste klara av allt i klassen. Ibland kunde det enligt de flesta av lärarna vara svårt att begränsa sin arbetsinsats. Evas och Britt-Maries utsagor exemplifierar hur lärarna kunde känna sig.

Ibland var man så jäkla trött. (Eva/1V)

Det kommer också ibland sådana situationer då den som går på kurs kommer med /privata/ saker till mig. Läraren på kursen är ju ändå den närmaste personen, man får den personliga kontakten och man frågar om andra saker också. Där är det en utmaning att hitta den där gränsen, är man socialarbetare eller är man lärare eller vad är man? Är man mamma ibland? Det är ju mänskligt och visst är det ju bra att kunna ge något slags svar och trösta ibland också. Men man bränner ut sig också om man tar allt på sig. (Britt-Marie/3V)

Flera av lärarna konstaterade att de fick alltför lite hjälp i sitt arbete och de ansåg att behovet av arbetshandledning var stort. Några lärare ansåg att de skulle ha behövt en assistent i klassen. Ulla-Stinas utsaga belyser behovet av andra vuxna som kan hjälpa till i klassrummet och vikten av stöd från andra lärare i skolan.

Jag var helt ensam och i en lite skyddande position på det sättet att en del lärare var väldigt renlärigt kristna och här tog man in nu muslimer, hedningar i skolan så att jag fick egentligen väldigt mycket akta de här invandrarna för våra egna som skulle ha varit de som tog emot och öppnade sig. Det ville jag ge som en hälsning att många gånger kan lärare på olika stadier vara de som är väldigt inskränkta i många saker. (Ulla-Stina/5GV)

Ulla-Stina ansåg vidare att pedagoger är i behov av stödgrupper bestående av sakkunniga från den sociala sektorn eftersom lärare inte ensamma vill eller kan fatta svåra beslut som berör hela familjer. Ulla-Stina var besviken på övriga lärares sätt att förhålla sig till eleverna i den förberedande klassen då hon arbetade på lågstadiet. Hon menade att det var tungt att ensam kämpa för elevernas välmående och inläring. Enligt henne borde alla lärare tas med i förberedelserna då elever med annan språk- och kulturbakgrund blir elever i en skola. Ett sådant förfarande tror hon skulle minska den okunnighet och inskränkthet som hon upplevde att fanns bland lärare.

Eftersom elevgrupperna var åldersmässigt och kunskapsmässigt heterogena var lärarna tvungna att planera undervisningen mycket noggrant. Ninas utsaga belyser hur tidskrävande planerandet av undervisningen var på grund av heterogeniteten i klassen.

Planerandet av undervisning är redan en utmaning, det är ju alldeles annat än att ha en enkel tvåa, sexa eller en fyra. Jag hade elever i åldern sju till fjorton år och de flesta hade serbokroatiska som modersmål men det fanns också andra modersmål, så bara det gjorde ju att det var inte så enkelt. Vissa kunde nästan inte läsa, vissa hade ju gått några år i skolan. Under en lektion höll jag på med kanske tre till fyra olika saker samtidigt. (Nina/6G)

Oberoende av vilket språk eleverna talar hemma skall läraren välja lämpliga metoder och stödja eleverna språkutveckling och inläring för att de skulle kunna nå de mål som fanns uppställda i läroplanerna. Valet av undervisningsmetoder krävde noggranna överväganden. Flera av lärarna satsade på samarbetsövningar men många olika tillvägagångssätt tillämpades för att eleverna skulle lära sig. Flera av lärarna hade märkt att det gick bättre för eleverna om de i undervisningen satte in praktiska övningar. Användningen av olika undervisningsmetoder ökade möjligheterna till att engagera eleverna så att de tog ansvar för sin egen inläring. Äldre studerandes syn på hur undervisning skall gå till kunde påverka lärarens val av metod. Evas utsaga belyser att studerandens tidigare erfarenheter påverkade förväntningarna på hurdan undervisningen skulle vara klassen.

Det var egentligen en sak som också de andra lärarna sade på de andra kurserna i svenska för inflyttade, att människorna på kurserna kommer från just sådana där traditionella /.../ eller från kulturer där man är van med katederundervisning. Så det är det de kan och det de vill ha. Och test och prov vill de ha och så klarar de inte av dem och det är ju också en intressant aspekt. Och det finns ju ingen chans att man på ett år skall kunna ändra på åsikter som 30-, 40-, 50-åringar har. (Eva/1V)

Alla informanter beskrev att de tillverkade undervisningsmaterial. Lämpliga läromedel fanns inte alltid till hands. Informanterna menade att de vanligtvis hade möjlighet att utgående från målen för undervisningen själva välja läromedel. Ändå konstaterade flera av lärarna att det var svårt att välja läromedel. Evas utsaga exemplifierar att kollegers rekommendationer kunde vara avgörande för val av läromedel. (Mål 1 är ett läromedel som i första hand är tänkt för nybörjare som läser svenska som andra språk).

Jag använde mig av Mål 1. Jag hade ingen erfarenhet av tidigare läroböcker så jag använde det som rekommenderades av biträdande rektorn som hade ansvar för de andra invandrarundervisningsgrupperna. (Eva/1V)

Följande utsagor belyser det faktum att informanterna påtalade bristen på läromedel som hade innehåll enligt den finländska läroplanen och som var lämpliga för elever med annat modersmål än svenska.

Ganska långt följer de /eleverna med invandrarbakgrund/ samma undervisning som de övriga eleverna men de har också använt det här rikssvenska materialet som har funnits i modersmålet, alltså Unicef-material utarbetade i Sverige. I finska har vi använt material för invandrarfinska men det är material som inte är riktat till ungdomar, det är mera till vuxna. I övrigt alltså ganska långt de vanliga läroböckerna som alla andra har. (Anna/4G)

Jag hade en vecka på mig att beställa material /.../ Inte kände jag ju till vad jag skulle ha för material då och det finns inte så mycket material att tillgå på finlandssvenskt håll. Och det är ganska synd. (Nina/6G)

Vi har använt rikssvenskt material då det inte finns något på finlandssvenskt håll. (Brita/7G)

Analys av de manifesta kategorierna intresse för mångkultur, kompetens, arbetsuppgifter och undervisningsplanering tolkas så att aspekterna antingen bidrar till eller motverkar interkulturell undervisning. Den tolkande aspekten *kollegialt lärande* kan härledas till lärarnas värderingar, kunskap, erfarenheter och gemensamma aktiviteter. Principer för interkulturell pedagogik tillämpas i undervisningen och lärarna handlar med tanke på elevernas bästa i samarbete med andra experter.

**Tabell 5.** Läraranknutna aspekter som enligt informanterna bidrar till eller motverkar interkulturell pedagogik

Bidrar	Motverkar
<i>Intresse för och erfarenhet av mångkultur och språkundervisning samt vilja att delta i fortbildning med sikte på interkulturell kompetens.</i>	<i>Offer för omständigheter och inget kollegialt stöd eller samarbete med experter.</i>  <i>Ingen fortbildning erbjuds.</i>
<i>Planerar och utvecklar undervisningen tillsammans med andra lärare. Tillverkar läromedel, material och tillämpar olika metoder.</i>  <i>Individualisering och differentiering av undervisningen.</i>	<i>Assimilerande undervisning, ensidiga arbetsmetoder.</i>  <i>Brist på läromedel och material.</i>  <i>Rådlös i fråga om metoder och material.</i>
<i>Samarbete med social- och hälsovård kring eleven.</i>  <i>Stödpersoner deltar i klassens arbete.</i>	<i>Stor arbetsbörda. Inget stöd av kolleger, social- och/eller hälsovårdspersonal.</i>

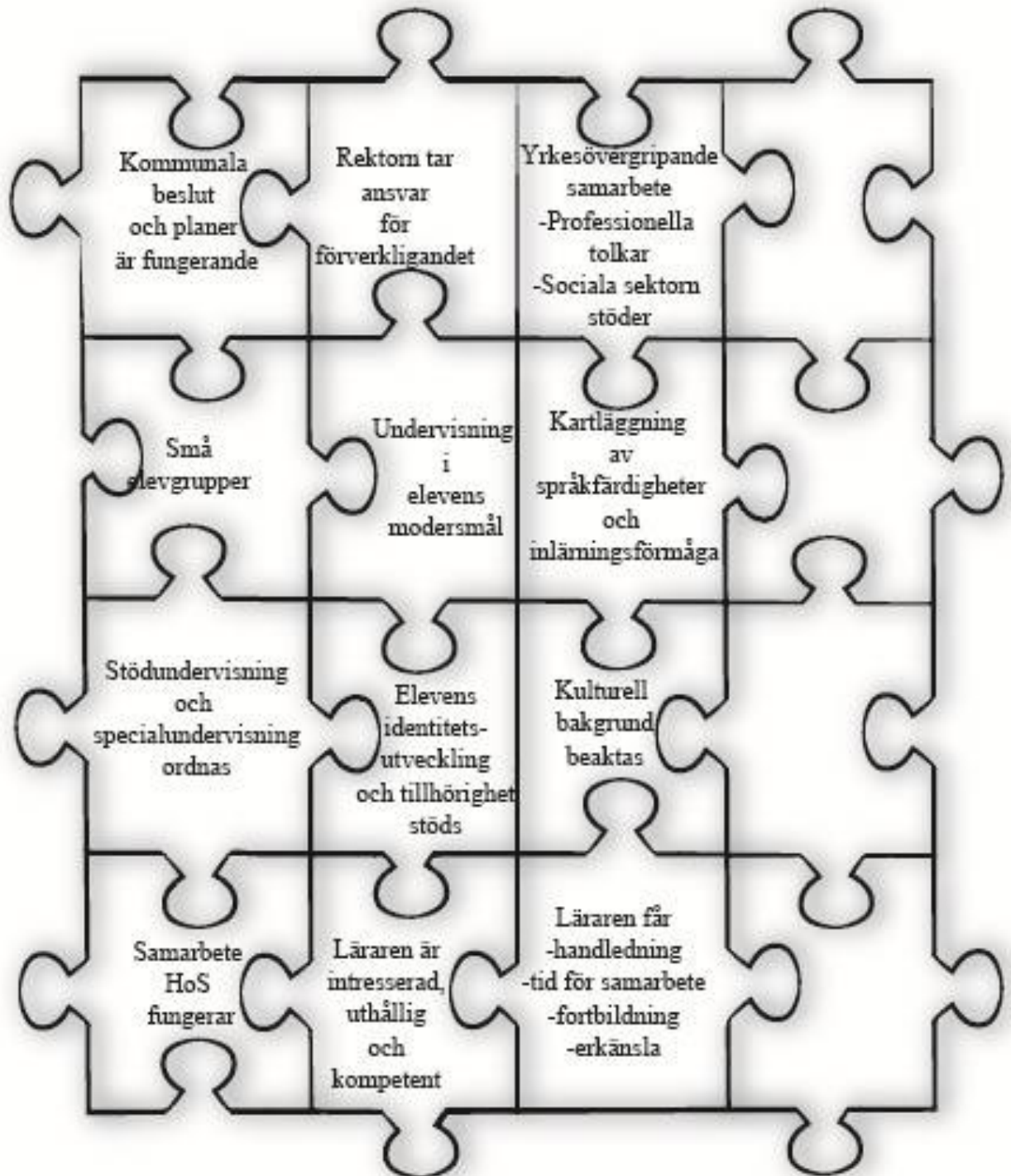
### Reflektioner

De läraranknutna aspekter som synliggjordes genom analysen sammanfattas i tabellen ovan. När *erfarenhet* av undervisning i språkligt och kulturellt heterogena elevgrupper i finlandssvenska skolor väl förvärvats eller lärarna *vistats utomlands* kunde det påverka deras intresse för att förändra undervisningen. Lärarnas intresse för att *lära sig mer om mångkultur* och *svenska som andra språk* verkar behövas för *undervisningen* ska kunna bli mer interkulturell. Tillämpning av *flera olika undervisningsmetoder* förefaller öka möjligheterna till att engagera eleverna och sålunda till interaktion och lärande. *Kollegialt lärande* kan stödas genom satsningar på gemensamma projekt i skolan. Motverkande aspekter som framträder är *tidskrävande undervisningsplanering* och *psykisk belastning*.

De faktorer som främjar inläring och trivsel i språklig och kulturellt heterogena klasser och som framkommit illustreras nedan i form av ett pussel (Figur 3). En del aspekter är skolanknutna medan andra är elev- eller läraranknutna men alla pusselbitar verkar behövas då interkulturell pedagogik byggs.

#### *Mot en interkulturell pedagogik*

Tolkningen av lärarnas gestaltning av undervisning i språkligt och kulturellt heterogena lärmiljöer pekar på följande aspekter som behöver uppmärksammas. *Den första tolkade aspekten benämns **handlingsutrymmet*** för att interkulturell undervisning påverkas av kommunens aktivitet och av hur *rektorn* stöder personalen, tolkar läroplanen och ger lärarna möjligheter att utveckla undervisningen. Därtill påverkas verksamheten av möjligheter till flexibla *gruppsammansättningar och resurser för språkstödande pedagogik*. Möjligheter till samplanering där *all* personal i skolan deltar och fungerande *yrkesövergripande samarbete* kan vidga handlingsutrymmet. **Interaktion** är de andra tolkade aspekten och påverkas av elevens inlärningsförmåga och elevens språkfärdigheter. Interaktionen förbättras då eleven får möjligheter till stödundervisning och specialundervisning ordnas. Då elevens personliga identitetsutveckling och sociala identitet stöds (jagidentitet och självuppfattning samt tillhörighet i gruppen) och elevens skolbakgrund, kulturella bakgrund och språkbakgrund beaktas och familjen involveras i elevens skolgång skapas möjligheter till diskussioner och relationer. Den tredje tolkade aspekten är **kollegialt lärande**. Det förefaller vara avgörande för utvecklandet av verksamhetskulturen att lärarna tar sig an utmaningar och tillsammans utvecklar undervisningen. Lärarna behöver dock tid och redskap för utvärdering och utveckling av undervisningen och möjligheter till handledning i arbetet. Enligt denna undersökning kan lärarnas intresse för elevens inläring och identitetsbildning samt lärarnas möjligheter att förvärva kompetens i mångkultur och språkundervisning vara betydelsefull för hur interaktionen mellan alla i skolan utvecklas. Interaktionen påverkar i sin tur hur väl handlingsutrymmet utnyttjas.



**Figur 3.** Aspekter som enligt informanterna bidrar till interkulturell pedagogik.

De tomma bitarna i pusslet symboliserar behovet av att beakta de lokala förutsättningarna och förvärva kunskap om ytterligare aspekter som enligt aktuell forskning har betydelse för undervisningen. Pusslet (Figur 3) kan växa i storlek efterhand som principerna för interkulturell pedagogik implementeras i skolan.

## 4.2 Lärares interkulturella kompetens

I de det här avsnittet flyttas fokus till lärarens kompetens för interkulturell undervisning. Uttryck för lärarens interkulturella kompetens presenteras utgående från innehållet i den modell (Figur 2) som beskrevs i avsnitt 2.5. I modellen är interkulturell kompetens indelad i tre kompetensområden. Det första området heter *känslomässig kompetens* och innebär enligt Lundgren (2009) att läraren respekterar sina elever, är empatisk, nyfiken och trygg i sin roll. Känslomässig kompetens är en förutsättning för att utveckla förståelse för orsakerna till de känslor som kulturmötet utlöser hos oss själva och hos andra samt förmågan att hantera sådana känslor (Stier & Sandström Kjellin, 2009). I avsnitt 4.2.1 presenteras uttryck för känslomässig kompetens som framträdde bland informanterna vid tiden för intervjuerna.

Känslomässig kompetens ökar möjligheterna att utveckla det andra kompetensområdet nämligen *kognitiv kompetens* (Deardorff, 2008). Läraren behöver kulturspecifik kunskap och förmåga att betrakta sig själv och andra utifrån olika kulturella perspektiv. Upplevelser och diskussioner i mångkulturella lärmiljöer kan göra att läraren kommer på nya lösningar för undervisningen (Lundgren, 2009). Till den kognitiva kompetensen hör att lyssna, observera och evaluera samt sociolingvistisk medvetenhet (Dervin & Liddcoat, 2013; Deardorff, 2008). Lärare behöver erfarenheter av integration i hemlandet eller av vistelser i mångkulturella sammanhang utomlands. Avsnitt 4.2.2 handlar om uttryck för kognitiv kompetens.

Lärarens kognitiva kompetens kan bidra till att lärare ser på mångkultur och flerspråkighet ur ett bredare perspektiv och det kan enligt Deardorff (2008) bidra till förändringar och leda mot målet för interkulturell kompetens nämligen *effektivt och lämpligt handlande i interkulturella situationer*. *Handlingskompetens* syns i lärarens beteende och konkreta handlingar i mötet med alla elever och deras familjer (Bennett, 2011; Lahdenperä, 2015). Det kan även gälla konfliktlösning eller handla om förmågan att styra interaktion i klassrummet. Avsnitt 4.2.3 beskriver uttryck för handlingskompetens som framträdde i denna intervjuundersökning.

**Tabell 6.** Teman i respektive avsnitt i kap 4.2

<b>Känslomässig kompetens (4.2.1)</b>	<b>Kognitiv kompetens (4.2.2)</b>	<b>Handlingskompetens (4.2.3)</b>
<i>Öppenhet</i>	<i>Kulturell självmedvetenhet och att bearbeta fördomar</i>	<i>Handla lämpligt och förändra praxis</i>
<i>Respekt för andra</i>	<i>Kulturell kunskap</i>	<i>Utvärdera</i>
<i>Positiv inställning till att förvärva interkulturella erfarenheter</i>	<i>Kunskaper i språkdidaktik och specialpedagogik</i>	<i>Planera</i>

#### 4.2.1 Känslomässig kompetens

I det här avsnittet redogörs för innehåll i det insamlade datamaterialet som hänförs till området känslomässig kompetens. Uttryck för *öppenhet* och *respekt* och *en positiv inställning till att förvärva interkulturella erfarenheter* i det transkriberade intervjumaterialet har kategoriserats till känslomässig kompetens. Det innebär att läraren visar empati och läraren vill utvecklas som människa och respekterar andra värderingar och kulturer.

##### *Öppenhet*

Samtliga av de intervjuade lärarna visade förståelse för sina elever och flera av lärarna hänvisade till att förvärvad erfarenhet förbättrade förståelsen för elevernas behov. Några av lärarna upplevde att de var mer öppna för mångkultur än det omgivande samhället. Flera lärare uttryckte förståelse för konflikter och känslor som kunde utlösas då elever kom till en ny kultur. Några lärare beskrev vad de gjorde för att underlätta skolstarten för eleverna. En lärare förklarade att hon förstod att det kunde kännas otryggt att komma till lektionerna även för vuxna och därför kunde studeranden ta med en släkting



till lektionerna. En annan lärare beskrev sig själv som *empatisk, nyfiken och trygg* i lärarrollen. Hon ansåg även att det var till fördel att hon hade arbetat som lärare några år innan hon börjat undervisa elever med invandrarbakgrund. Brita kände nyfikenhet och känslan av att få ett spännande uppdrag var motiverande. Empatis betydelse exemplifieras i Britas utsaga.

Jag var ju nervös först för hur det skulle gå, men jag tyckte att det förflöpte relativt väl. Kanske därför att den sociala sidan är en av mina starkare sidor som människa, som person, så tror jag att jag nådde dem ganska lätt genom ett genuint intresse och empati för det här barnet som kommer. Man är nog mycket mer än en lärare just då de kommer. Man blir den där hörnstenen på hela deras utbildning, det tror jag. Man är en jätteviktig person. (Brita/7G)

Flera lärare betonade att integrationen ska förbättras genom åtgärder som är till verklig nytta för de inflyttades framtid. Ulla-Stinas utsaga exemplifierar detta.

Vi kräver mycket *Sisulla vaan* (med envishet) i skolan men inte i arbetslivet, alla borde arbeta praktiskt. (Ulla-Stina/GV5)

Flera lärare ansåg att invandring kan vara positivt för vårt land. Följande utsagor belyser detta.

Om beslutsfattarna i kommunerna skulle vara kloka skulle de ta emot flyktingar för det är ju staten som betalar alla kostnader, så de vinner ju på det. Men det förstår de inte. Det är kanske inte så lätt att räkna ut. Det är svårt att veta men det kan finnas driftiga krafter inom den där gruppen också och sedan vet man ju inte vad de startar för företag när de har lärt sig språket. (Gun-Maj/GV2)

I stället är invandrarna mycket sociala och när de går in/ börjar arbeta/ i hälsovården kan de på det området bli en guldgruva för vårt samhälle genom sin empati och sitt intresse för medmänniskor. Men det ger förstås också en tyngre roll för övriga arbetstagare på grund av att de kan ha språksvårigheter. (Ulla-Stina/5GV)

Några lärare kritiserade politikens beslut att integrera invandrare endast på finska.

Det är negativt att familjer som numera anländer till Finland vanligtvis måste välja finska skolor. (Ulla-Stina/5GV)

En tredje lärare ansåg däremot att det är viktigt att invandrare integreras på finska för annars fanns det enligt henne risk för att de flyttar till Sverige.

### *Respekt*

Alla informanter uttryckte sig kring frågan om respekt och dess betydelse. Respekten verkar ha betydelse för lärarnas förmåga att förhålla sig till olikheter. Ninas utsaga nedan exemplifierar vikten av respekt. Hon menade att hon respekterar alla elever och deras föräldrar och att det ger henne en bra utgångspunkt för att lyckas i arbetet.

Jag tycker att man precis som med alla andra elever skall tänka att hur vill jag att de/personalen/ skall bemöta mitt barn i skolan. Hur skulle jag själv ha önskat att läraren skulle ha gjort om det hade varit så att jag själv hade flyttat någonstans. Vad hade jag haft för önskemål? Det är den här respekten, alltså precis som man är mot alla andra barn. Du har det där i bakhuvudet, det är min systers barn, hur skulle du själv vilja att de blir behandlade. (Nina/6G)

### *Positiv inställning till att förvärva interkulturella erfarenheter*

Alla av de intervjuade lärarna menade att de var intresserade av mångkulturella frågor. Däremot lyfte lärarna fram omständigheter som kunde begränsa deras möjligheter vidga sin kompetens i praktiken. Sådana faktorer var tidsbrist, dåligt utbud på kurser i närheten, bristen på kollegialt stöd och bristen på lämpligt material eller information, bristen på samarbetspartners och attityder i skolan. Det förekom dock att några av lärarna medvetet valde att satsa på att förvärva interkulturella erfarenheter genom arbetsuppgifter i mångkulturella sammanhang. Eva är exempel på detta. Hon bytte arbetsplats för att hon var intresserad av invandrarfrågor. Eva upplevde att hennes arbete i organisationer som hjälper flyktingar hade bidragit till en mer realistisk syn på invandrarnas situation och behov. Hon reflekterade kring hur mycket det är som förändras för människor som flyttar. Eva hade flera förslag till rektorn om hur undervisningen skulle ha kunnat bli bättre men budgeten och personalresurserna begränsade möjligheterna att genomföra dem. Hon använde pronomenet vi när hon hänvisade till arbetslaget och hon förtydligar att hon ville vara med och påverka invandrares situation i flera olika sammanhang.

Egentligen är det hela invandrarproblematiken och inflyttningsspolitiken som intresserar mig. Jag är en sådan där globetrotter själv, internationella frågor intresserar mig. Jag är också med i ett arbetslag, har varit med och grunda det, som har som uppgift att samla människor från olika länder som har flyttat till Finland. Vi vill arbeta med dessa människor och fundera på hur man skall hjälpa de inflyttade att hitta sin plats. Jag kan inte säga att jag var naiv men efterhand insåg jag komplexiteten i det som det innebär för en människa att komma till ett nytt ställe och du har din yrkesstolthet. Men du inte kan få ett jobb för att du inte kan språket. Jag har själv bott i andra länder och upplevt vilken frustration det kan vara. Jag har ju ändå valt fritt. Jag har fritt flyttat. De har flytt. (Eva/1V)

**Tabell 7.** Uttrycksformer och övergripande begrepp för känslomässig kompetens

Uttrycksformer	Övergripande begrepp
Nyfikenhet	<i>Attityder</i>
Förståelse	
Trygghet i rollen som fostrare	
Positiv inställning till att förvärva interkulturella erfarenheter	

### Reflektioner

Analysen av empirin ger för känslomässig kompetens det övergripande begreppet *attityder*. Bland lärarna verkar det finnas öppenhet och intresse för att lära sig om främmande kulturer och en positiv inställning till att förvärva mångkulturella erfarenheter. Det kan bero på deras erfarenheter av undervisning i språkligt och kulturellt heterogena klasser. Den som är erfaren har enligt Gadamer (2002) inte endast blivit erfaren genom erfarenheter utan också för att hen är öppen för erfarenheter. Engagemang, motivation och förmåga att se sitt uppdrag ur ett vidare perspektiv än det lokala är uttryck för känslomässig kompetens bland lärarna i denna undersökning. Erfarenheter av att leva i andra kulturer/ länder tycks påverka synen på rasism, undervisningen kvalitet och kollegernas roll i skolan. Behovet av att lära sig mera om andra skolsystem, elevernas kulturella bakgrund, modersmål och livsåskådning förs fram i denna undersökning. Det är enligt Lahdenperä (2008) bra om läraren är engagerad, humanistisk, socialt ansvarstagande och har ett genuint intresse för människor. Bennett (2011) beskriver känslomässig kompetens som nyfikenhet, initiativrikedom och risktagning. Man kan skjuta upp bedömningar och man tolererar osäkerhet för att lära känna andra människor och deras behov. Enligt Europarådets rapport (Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson & Méndez García, 2009) är basen för interkulturell kompetens en persons attityder där det viktigaste är att personen är villig att förstå hur andra tänker trots olikheter i uppfattningar gällande trosfrågor, värderingar och beteende. Även Lundgren (2009) betonar vikten av att läraren respekterar sina elever, är empatisk, nyfiken och trygg i sin roll. Nieto (2004) menar att lärarens empati och förståelse för eleven är viktigare än gedigna kunskaper om etniska grupper. I Lahdenperäs (2015) modell ingår i den affektiva komponenten av interkulturell kompetens motivation, attityder, värderingar och färdigheter. Begreppet attityd framstår

som övergripande begrepp vid analys av uttrycksformer för känslomässig kompetens bland lärarna i denna undersökning. Även Deardorff (2008) anser att attityder är avgörande för förvärvandet av interkulturell kunskap som kan leda till förändringar då det gäller lärares tankesätt och beteende. När respekten, öppenheten och den kulturella nyfikenheten ökar påverkas även förmåga att förvärva kulturell medvetenhet och kunskap (Deardorff, 2008).

#### 4.2.2 Kognitiv kompetens

I det här avsnittet redogörs för innehåll i det insamlade datamaterialet som hänförs till området kognitiv kompetens. Uttryck för *kulturell självmedvetenhet och fördomar*, och *allmän kulturell kunskap* det transkriberade intervjumaterialet har kategoriserats till kognitiv kompetens. Även *lärares kunskaper om språk, specialpedagogik och undervisningsmetodik* hör till den kognitiva kompetensen.

##### *Kulturell självmedvetenhet och att bearbeta fördomar*

De flesta informanter beskrev fördomar i skolan såväl bland personal som bland elever men endast några informanter uttryckte att de medvetet arbetade med egna fördomar. En lärare kände att hennes starka sida var att hon har bott länge utanför Europa och därför hade bättre utgångsläge än gemene man att motverka rasism och fördomar. Några lärare funderade över sina fördomar och vikten av att alla behöver bearbeta sina fördomar. Gun-Majs utsaga exemplifierar detta.

Det har jag lärt mig i det här yrket att se på mig själv med andra människors ögon. Var och en är så mycket i sitt eget förhållningssätt och sina egna referensramar, *vi går med färgade glasögon, vi ser allt genom våra egna kulturglasögon*. Vi får jobba med våra fördomar – missförstå mig rätt nu – ju mer jag har jobbat med invandrare desto mera fördomar har jag fått. I mitt samtal med X, som var flyktingkoordinator, började jag med att säga att jag har inga fördomar. Nu tycker jag det var skattretande påstående. Det har nog funnits gånger när jag har grävt ner mig i litteratur om kulturskillnader. Kulturskillnader är nog besvärligt och framför allt att söka sin egen hållpunkt, varför reagerar jag som jag gör. Varför blir jag arg över någonting som jag inte borde bli arg på – för att jag är så fast i min egen kultur! (Gun-Maj/2GV)

### *Kulturell kunskap*

Kunskap om andra kulturer hade de flesta informanter erhållit genom att läsa litteratur och delta i kurser. En del av informanterna hade genom sina personliga upplevelser av att bo i ett annat land fått fördjupad förståelse för vad det innebär att bryta upp. En av informanterna använde en strategi där hon lät eleverna berätta om sig själva och på det sättet fick hon mera kunskap.

Jag visste ingenting eller väldigt lite om Iran. Men å andra sidan så tycker jag också att det var en *point/ poäng/* i det att de får introducera mig i deras kultur./.... /Det var en fruktansvärd kulturchock för många som bott i Teheran med 15 miljoner invånare och så kommer de hit/ till en liten stad/. (Eva/1V)

Alla informanter ansåg att det är viktigt att känna elevernas kulturella bakgrund. Nina förstod vikten av att erbjuda eleverna möjligheter att bejaka sin kulturella bakgrund. Temperament ansåg hon vara kulturellt relaterat.

Så där i det stora hela så kan vi ju inte ändra på vårt sätt att vara i skolan utan vi måste ju visa vad vi har och sen skall de få vara stolta över sin kultur. När man kommer till ett nytt och främmande land så blir den där egna kulturen ännu viktigare. (Nina/6G)

Även Gun-Maj uppfattade att elevernas bakgrund kunde påverka deras beteende.

Hur eleverna beter sig beror ofta på deras kulturella bakgrund. Exempelvis burmeserna vill inte tappa ansiktet. (Gun-Maj/2GV)

På grund av att kvinnosynen bland eleverna kunde skilja sig från den som läraren omfattade innebar det att läraren tvingades reflektera över disciplin och auktoritet. Att använda konkret våld accepteras inte i vår skolkultur men några lärare använde sig av symboler för makt.

Det som var intressant var just det att man tror att de som har den bästa utbildningsbakgrunden är de som lär sig bäst. De facto så visade det sig i min grupp, det var inte genomgående, att de som talade bäst svenska i början av sommaren var de som hade minst utbildningsbakgrund. Min enda konklusion är att det är motivationen som är det viktiga. De här som inte hade haft möjligheter, av olika orsaker, att gå i skola och de som hade haft det sämst ifråga om levnadsstandard och ekonomiskt sett, det var de som klarade sig bäst. Därför att det var nu de får chansen och det gäller då kvinnor delvis. Det att de är här ger dem möjligheten till ett bättre liv medan de som hade hög status i sitt hemland, de hade fallit så kapitalt neråt, så att för dem var det förnedrande och de som mest måste hålla upp kulisser, de mår sämst. (Eva/V1)

Eva förstod att det kunde vara farligt att generalisera i fråga om folkgrupper eller kön. Det behöver inte enligt henne vara män som förtrycker kvinnor. Kvinnor kunde också kontrollera varandra.

Människor blir inte ödmjukare för att de är flyktingar. I en grupp /från samma område/ finns människor av olika slag som har formats av kulturen men som alla är olika som individer. (Eva/V1)

Ulla-Stina förstod att det är viktigt att ha kunskap om ungdomars sätt att förhålla sig till den kultur deras föräldrar omhuldar samtidigt som de unga påverkas av den kultur som skolan och vännerna representerar. Hon hade erfarenhet av att en kulturell identitet är något som gradvis formas och att processen kunde vara olika för olika individer

Ungdomar kan ibland skämmas för sin egen kultur som den uppfattas här, därför är det viktigt att vi utgår från vad de vill. (Ulla-Stina/5GV)

De flesta informanter upplevde att det var bra att ha kunskap om olika religioner. Några informanter upplevde att elever som hade en annan religion nog noterade i skolan men att det var föräldrarna som långt bestämde hur religionen utövades i vardagen. Lärarna beskrev hur invandrarnas religioner i grundskolan presenterades på temadager. Inom vuxenutbildningen diskuterade läraren med eleverna likheter och olikheter inom olika kulturer och religioner. Lärarna ansåg att det var bra att ha kunskap i olika religioner. Ulla-Stinas utsaga belyser detta.

Man kunde bra läsa och sätta sig in i buddhism, hinduism, ateism, det skulle vara väldigt viktigt att man i grunden förstår hur de känner det egentligen, så att man inte dömer. Om vi hade varit födda i Irak så skulle vi också vara islamister, hade vi fötts i Japan hade vi varit shintoister. (Ulla-Stina/5GV)

### *Språkdiraktik och specialpedagogik*

Flera informanter beskrev behovet av kunskap om andra länders utbildningssystem eftersom föräldrarnas och elevernas tankar om hur undervisningen skulle gå till kunde skilja sig markant från lärarens uppfattning. Det berodde enligt informanterna på att studeranden hade gått i skolor där man inte har haft möjligheter till individualisering eller specialundervisning. De flesta informanter var medvetna om att testning av elevernas språknivå och kartläggning av deras inlärningsvårigheter behövdes. De ansåg att detta inte fungerade i skolorna och förfarandet behövde utvecklas så att lärare i samråd med speciallärare skulle få större möjligheter att hjälpa eleverna. Några lärare var bekymrade över att ungdomar och vuxna inte hade möjligheter till

specialundervisning. De flesta av lärarna strävade efter att förvärva didaktiska kunskaper i flerspråkighet och specialpedagogik och flera gav uttryck för att de behärskade flera olika undervisningsmetoder. Flera av lärarna betonade att de inte hade tillräckliga kunskaper för att kartlägga elevernas språknivå eller inlärningsvårigheter trots att de menade att språket är viktigt för integrationen och inläringen. Att visa intresse för elevens språk och kultur är ett sätt att stärka elevens självkänsla. Behovet av bevis på kunskaper i interkulturell pedagogik påtalades av några lärare.

**Tabell 8.** Uttrycksformer och övergripande begrepp för kognitiv kompetens

Uttrycksformer	Övergripande begrepp
Medvetenhet om fördomar och kunskap om hur fördomar motverkas	<i>Kulturell medvetenhet</i>
Kunskap om kulturella likheter och olikheter, värderingar och könsroller	
Kunskap i språkdidaktik och om specialpedagogik	

### *Reflektioner*

Det övergripande begreppet *kulturell medvetenhet* valdes utgående från analysen av empirin som visade på att lärarna reflekterade kring kulturella likheter och skillnader och deltog i fortbildning för att lära sig mer om kulturer, språk och skolsystem. Resultaten tyder på lärarna till en del har förvärvat kompetens för språk- och ämnesstödjande åtgärder samt kunskap om psykosociala faktorer som påverkar elevernas vardag. Även specialundervisningens roll lyftes fram. Analysen av empirin tyder på att språkdidaktisk kunskap har hög prioritet bland finlandssvenska lärare. Ändå förekom endast några uttryck för kunskap om modersmålets betydelse för elevens identitetsutveckling och språkutveckling. Inom interkulturell pedagogik kopplas språkinläring och kultur ihop. Läraren skall hjälpa eleverna att betrakta språket utgående från dess kulturella kontext (McConachy, 2013).

Denna undersökning visar även att erfarna lärare kan vara medvetna om *egna och andras fördomar*. I Lahdenperäs undersökning ansåg rektorerna att personalen behöver kunskaper i hur man hanterar olikheter och kunskap om nya invandrargrupper (Lahdenperä, 2008).

*Kunskap om hur kultur och världsåskådning* påverkar vanor och synsätt förekom bland lärarna i denna undersökning. Dock verkar det finnas behov av fördjupad kunskap. Kaikkonen (1999) betonar vikten av att lärare fördjupar sig i andra kulturer och menar att det är en förutsättning för att de skall kunna utveckla sin egen kulturella identitet. Byram (1997) och Lundgren (2009) konstaterar att lärarna behöver kulturspecifik och allmän kulturell kunskap, självkännedom och kännedom om andra, interaktionsfärdigheter, insikter om hur kultur påverkar kommunikation och utbildning, insikter om hur religion påverkar värderingar, kunskap om levnadsförhållanden i olika samhällen, förmåga att tolka och relatera till andra kulturer, förmåga att upptäcka och samarbeta, förmåga att värdera andra och se kritiskt på sig själv, positiv inställning till att lära sig om andra kulturer och granska sin egen kultur.

#### **4.2.3 Handlingskompetens**

I det här avsnittet redogörs för innehållet i det insamlade datamaterialet som hänförs till området handlingskompetens. Med handlingskompetens avses här att *reflektera över och förändra praxis, kommunicera och arbeta målinriktat samt utvärdera*. Utryck för ändamålsenligt handlande i det transkriberade materialet kategoriseras till handlingskompetens. Lorentz (2009) beskriver interkulturell pedagogik som praktiskt pedagogiskt arbete som genomsyras av ett mångfaldstänkande.

##### *Handla lämpligt och förändra praxis*

Flera av de intervjuade lärarna berörde förmågan att agera och reagera ändamålsenligt. Eva försökte *lära sig det språk som de flesta elever i gruppen talade*. Hon hade planerat att lära sig fem till tio ord om dagen men märkte efter en tid att hon inte hade kapacitet till det. Men hon kunde efter ett år ibland förstå vad de studerande talade om.

Flera lärare menade att erfarenhet hade stor betydelse och Gun-Maj uppmärksammade förmågan att *bemöta* eleverna.

Jag har den där förmågan att möta varenda elev på hennes egen nivå. (Gun-Maj/2V)

Det som jag tror var min styrka var nog att jag var bekväm i lärarrollen, behövde inte söka någon egen lärarroll. Jag tror inte att det skulle vara enkelt för en som kommer alldeles nyutexaminerad. (Brita/7G)

Flera informanter uttryckte att andra i personalen och beslutsfattarna inte alltid förstod lärarnas ansvarsfulla roll. De flesta började satsa mer tid på att hålla *kontinuerlig*



*kontakt med föräldrarna.* De kände dessutom att det var en krävande uppgift att hjälpa eleverna såväl med inläringen och som med praktiska ärenden. Alla informanter hade på något sätt beaktat elevernas behov av handledning och försökt stärka deras känsla av tillhörighet. Brita hade satsat tid på att *utveckla elevernas sociala färdigheter och samarbetsförmåga* i klassen och Gun-Maj försökte öka elevernas *förståelse för varandra* genom återkommande diskussioner.

Och det tar ju sin tid innan de blir en del av gruppen. Vi har nog jobbat mycket med det. (Brita/7G)

Svårast är nog det att förstå varandra och många gånger har jag tvingats säga det också åt mina elever. Att varför ser vi inte hellre på det som är lika hos oss, vi vaknar om morgonen och vi sover om nätterna och vi har två armar och två ben. Och vi har familjer och vi äter. (Gun-Maj/2GV)

De flesta informanter använde kroppsspråk och tecken och menade att de är speciellt viktiga i mångkulturella sammanhang. Brita använde kontinuerligt kroppsspråk, tecken, bilder och spel i språkundervisningen eftersom hon ansåg att gagnade alla elever.

Just det här med bildmaterial, det utgår jag nog mycket från. Sedan tecken och att understryka med tecken allt man gör till en början. Alltså allt sådant som att lära med hela kroppen, både då rim och ramsor och sånger. (Brita/7G)

Och när de tog in fotbollen i klassen så tog jag pojken i axlarna och visade med fingret och då förstod han vad jag menade också om vi inte hade ett gemensamt språk. (Gun-Maj/2GV)

Alla informanter upplevde att elevens språkfärdigheter i skolspråket var viktiga och därför satsade de energi och tid för att eleverna skulle lära sig tala svenska. Uttryck för handlingskompetens syns då lärarna förändrar undervisningen så att den bättre än tidigare möjliggör inläring. Anna individualiserade undervisningen för elever med språksvårigheter och var noga med att gå långsamt framåt i undervisningen för att de svaga läsarna inte skulle ramla av kärran. Nina tog alltid extra lärarresurs in i sin klass när det var möjligt eftersom hon menade att det var bra för elevernas språkutveckling att ge dem möjlighet att samtala i små grupper. Hon hade märkt att då det talades flera språk i klassen, inte bara två, var det *berikande för alla elever* såväl för svenskspråkiga som flerspråkiga. Därför strävade hon till att blanda eleverna i språkligt heterogena grupper. Nina förklarade att då hon märkte att någon elev hade språksvårigheter gav hon stödundervisning. Hon ansåg att det även skedde en *social utveckling för alla elever i klassen när eleverna tränas i att respektera och acceptera varandras olikheter.*

### *Utvärdera*

Informanterna sökte aktivt lämpliga undervisningsmaterial eftersom de traditionella läromedel kunde vara olämpliga för nyanlända elever med utländsk bakgrund. Enligt informanterna behövde de flesta elever med utländsk bakgrund extra övningar för abstrakta begrepp. Några informanter betonade att utvärderingar lett till förbättrat samarbete med andra lärare. De träffades, fick information och utbytte erfarenheter och tillverkade och bytte material. Några av de intervjuade lärarna samarbetade med lärare från andra utbildningsenheter inom regionen för att eleverna skulle *få språkundervisning på rätt nivå*. Målet var att eleverna skulle uppnå nivå tre eftersom det var nivån för att som de måste nå för att få finskt medborgarskap. Britt-Marie hade valt *ett läromedel på svenska med stödmaterial på 14 språk*. Hon deltog aktivt i lärarsamarbete och utvecklingsprojekt som berörde läromedel, material och integrering. *Eva använde läroböcker som innehöll test* för att kartlägga de elevernas språknivå. När undervisningen i stor grupp inte fungerade delade Eva *in eleverna i mindre grupper så att hon bättre kunde aktivera eleverna och stimulera dem till att kommunicera med varandra*. En koordinater ordnade praktikplatser för eleverna och skoldagarna strukturerades så att en del elever var på praktik några dagar i veckan medan de andra då hade diskussionstimmar och individuellt anpassad undervisning i skolan. *Flera informanter använde flera undervisningsmetoder eller bytte metod* om de misslyckade i undervisningen. Vissa metoder lämpade sig enligt informanterna bättre än andra i flerspråkiga och mångkulturella lärmiljöer. Suggestopedin, grupparbeten, *Learning by doing* och *Freinet* lyftes fram. Ulla-Stina menade att traditionell undervisning inte fungerade i deras skola och därför började hon söka efter alternativ och gick bland annat en kurs i holistiskt lärande. Hon förklarade att hon under åren provat det mesta i fråga om arbetssätt i språkundervisningen och förändrat sin undervisning, eftersom hon den första tiden som lärare för elever med utländsk bakgrund tyckte att hon misslyckades.

Vi nådde inte varandra, vi möttes inte. (Ulla-Stina/5GV)

Hon började ha praktiska övningar i undervisningen med vuxna invandrare eftersom hon upplevde att många då lärde sig bättre.

Att i början fila på konstruktioner ger inget resultat. Lingvistiskt begåvade och sådana som annars också lär sig språk, de klarar det, men för vanliga människor /invandrare/ blir det ingenting. ....Där han riktigt blomstrade upp var när vi var till sorteringen av avfall, när han fick i K-markets avfallstunnor praktiskt kolla vad det fanns i dem, då visste han vad det var fråga om. Jag tror att egentligen borde man lämna böcker och bara skapa praktiska situationer. (Ulla-Stina/5GV)

De som undervisade vuxna föreföll att *ta ansvar för att eleverna fullföljde studierna* och slutligen klarade språkexamen. Eva, Britt-Marie och Ulla-Stina hade erfarenheter av att bristande kunskaper i det språk som talas i närsamhället kunde leda till total handlingsförlamning bland vuxenstuderande och därför hade de *reservplaner* ifall det uppstod svårigheter, till exempel när studerande skulle ut på praktik. Eva uttryckte förståelse för flyktingarnas psykiska problem och förstod motivationens betydelse för inlärninng och försökte uppmuntra sina elever. Men hon *höll hårt efter sina elever* för att de skulle kunna nå målet att få språkintyg.

Därför var vissa av dem arga på mig och undrade varför jag är så allvarlig när de inte kommer till skolan, men det gäller att försöka få dem att fortsätta så att de kan klara språkexamen. (Eva/1V)

Inom vuxenutbildning kunde elevernas olika behov leda till förändringar i upplägget av undervisningen. *Kurser kunde modifieras* efter att tidigare elever *utvärderat* sin utbildning. Evas utsaga exemplifierar detta.

Den här kursen följde i omfång det som svenska för inflyttade har här, sex timmar per dag fem dagar i veckan. Kursen var från början ettårig men blev sedan längre, så den höll på till februari följande år. Tidigare var den ett år men feedbacken från förra kursen var att den behövde vara längre. De /inflyttade/ kan få vara med i tre år. (Eva/1V)

Eva förändrade under läsåret även studiernas upplägg för en grupp kvotflyktingar.

Jag körde två sådana här praktikperioder med dem /kvotflyktingar/ och det skilde sig mycket från de vanliga inflyttades, för de hade en hel vecka praktik, medan jag ändrade det så att de gjorde praktik två dagar i veckan och var i skolan tre dagar och jag tyckte absolut att det var perfekt. En grupp var på praktik två dagar, kom till klass och hade en dag gemensam undervisning med den andra gruppen innan de for på praktik /.../ Jag märkte liksom att när man satt med en grupp på tre till fyra /personer/ en eller två timmar och bara övade och pratade, genom olika lekar och spel så fungerade det. Så jag hade smågrupp och det var väldigt trevligt. (Eva/1V)

Utvärdering av undervisning förekom bland informanterna och ledde till uppgörandet av planer men ibland kunde deras visioner inte förverkligas på grund av strukturella aspekter.

### *Planer och visioner*

Informanterna önskade flexibilitet, samarbete och utveckling inom arbetsgemenskapen för att skolan skall kunna erbjuda alla elever lika möjligheter. En del informanter ansåg att trots att det länge funnits elever med annan språkbakgrund i skolan hade ingen

utveckling skett och dessa informanter önskade samarbete inom kollegiet, stöd av rektorn och aktiviteter där alla elever kunde samverka och lyckas. I deras visioner ingick att alla skolans lärare skall ta sig an eleverna med invandrarbakgrund och motarbeta fördomar och skolans aktiviteter skall stöda elevens sociala utveckling. Även lokalbefolkningens engagemang ansågs viktigt för att integreringen skall lyckas. Några informanter föreslog att bedömningen fram till årskurs nio kunde vara muntlig för elever med annat modersmål än svenska eller finska. Några lärare konstaterade att lärarna måste bli modigare och skickligare på att motarbeta fördomar och rasism. Ulla-Stina ansåg att alla lärare skall bidra till att eleverna med invandrarbakgrund slappnar av och känner sig accepterade i skolan. Hon föreslog att lärare ska utveckla sig genom att delta i internationella sammanhang och vara utbyteslärare. Ulla-Stinas utsaga nedan belyser detta.

Här har vi nu också den finska attityden att bearbeta, den här att vi är på något sätt så blyga. Vi borde bara kasta oss in och integreras som lärare och som grupper. Bara ta dem med och inte tänka att Mohammed kan blir mobbad av Lasse eller av Pekka, utan vi skall jobba tillsammans för de inte skall bli så. Kanske via fotbollsaktiviteter eller något annat men ingenting fungerar av sig själv utan det är då läraren som skall ha en sådan säkerhet att hon kan förmedla positiv anda. För också för våra barn är det viktigt att börja kunna föra oss med invandrare. Men det är som ett konstigt staket emellan som många gånger beror på handledaren eller utbildaren inte vågar. Att försöka jobba mot fördomar är en väldigt viktig sak och det är viktigt att den som utbildar tycker om de här människorna, respekterar och att du som lärare har en värme och att du själv verkligen känner för dem. Därför borde också lärare vara mera i internationella sammanhang, vara som utbyteslärare, jobba med de som jobbar med invandrare för att bli vana vid sådana multikulturella sammanhang. (Ulla-Stina/5GV)

De flesta av de intervjuade lärarna hade på basen av sina erfarenheter förslag till hur undervisningen kunde utvecklas. Några lärare ansåg att konjunkturerna inverkar på hur mycket resurs det satsas på elever med särskilda behov. Nina ansåg att vissa elever skulle ha nytta av att få gå *ett extra år i förberedande klass* och att alla elever med utländsk bakgrund skulle ha nytta av en *stödperson på högstadiet*. Vikten av att eleverna får studera i små grupper med jämnåriga framkommer i hennes utsaga nedan.

Det jag skulle önska, om vi igen skulle grunda en språkklass, är att vi inte skulle ha så där stor åldersspridning i samma klass, för det är inte heller riktigt bra för eleverna. Man borde nog dela in i yngre och äldre. Fastän de här äldre skulle befinna sig på väldigt olika nivå så tror jag ändå att det är viktigt att de som är ungefär lika gamla får studera i samma grupp och att de får ett sådant studiematerial som är intressant för dem och de här yngre har det som är mera passligt för småbarn. (Nina/6G)

Några lärare reflekterade över anordnandet av *modersmålundervisningen* för invandrare. De föreslog att undervisningen i elevens modersmål borde tryggas genom samarbete mellan skolorna. En informant talade om hur idealiskt det skulle vara att ha modersmållärare i skolan för elever med annat modersmål än svenska eller finska. Brita utsaga nedan exemplifierar oron för att det inte fanns resurser för det.

På något sätt skulle man ha kunnat koordinera det /undervisningen i elevernas modersmål/, men det är också en resursfråga. Fantastiskt skulle det ju vara om man skulle ha en språklärare på skolan. Det skulle ju vara drömmen, men det är ju alldeles för små skolor för sådant, det funkar ju inte. Det skulle vara jätteviktigt att ha, men samtidigt så ser jag ju också de där begränsningarna. (Brita/7G)

De flesta informanter hade genom sina erfarenheter fått en uppfattning om hur *språkinläring* kan främjas. Språkinläring i små heterogena grupper varvat med praktiska övningar verkade enligt informanterna fungera bättre än traditionell undervisning. Lärarens engagemang, utbyte och tillverkning av material och läromedel påverkade förverkligandet av undervisningen positivt. Lärarna föreställde sig ett fungerande samarbete mellan olika utbildningsenheter eftersom kontinuiteten i elevens språkinläring är viktig. De flesta informanter beskrev behovet av att beakta ålder vid bildning av elevgrupper så eleverna har möjlighet att arbeta med åldersadekvata material.

*Om jag skulle vara kung skulle jag göra om det helt...* Man borde skraddarsy så mycket som möjligt. Jag tror på Freinet pedagogiken, att eleverna måste ta planeringsansvaret. En del av undervisningen skulle vara att kartlägga det som eleven inte kan så bra, och sen måste hon öva på det. (Eva/1V)

### *Kritiskt förhållningssätt*

Brita och Ulla-Stina hade tankar om hur invandrarna fortare kunde lära sig svenska. Ulla-Stina önskade alternativ till traditionella *läromedel* och menade att det behövs material som utgår från talproduktion.

Det går nog långsamt för en del föräldrar att lära sig språket. På fabriken så jobbar de fyra och fyra och talar sitt modersmål sinsemellan, vilket ju är jättesynd, för inte lär de ju sig svenska då. De skulle ha blandat upp dem så kanske det skulle ha varit bättre. (Brita/7G)

Eleverna borde få arbeta i grupper med svensktalande och inte ensam under praktikperioden. (Ulla-Stina/5GV)

De flesta informanter önskade även *resurser* för att utveckla *samarbetet med hemmen*. Så mycket information som möjligt behövs till hemmen inför skolstarten. Det skall satsas på för fritidsaktiviteter för barn och unga. Integration skall få ta tid. Flera

informanter uttalade behovet av att kunna *aktivera familjerna* och att få igång samarbete mellan invandrargrupper trots begränsade resurser. Följande utsagor exemplifierar detta.

Det är inte så mycket det man säger och det som står i boken, utan det att man borde få dem att börja röra sig själv, ta in språk, kunna läsa själv, på det sättet gå själv också med i grupper och också uppmåna till studiecirkel. (Ulla-Stina/5GV)

Jag föreslog också ett nytt koncept, att man skulle ha en kurs som ända från början till slut skulle vara för dem som från förut har en utbildning och en lång arbetserfarenhet och som vet precis vad dom vill/behöver lära sig/. Att just de skulle ha två dagar i veckan praktik, två dagar i skola, plus att de skulle ha en handledare som skulle skaffa praktikplatser. Så gjorde vi med rektorn en EU-ansökan som inte gick igenom. Det är jättesynd.... Du kan inte lära dig om verkligheten i ett skåp. (Eva/1V)

Skall vi integrera så borde det vara på det sättet att man varje dag skulle ha en eller två timmar språkundervisning och så ut till en arbetsplats där de skulle jobba tillsammans med andra eller ha två dagar i veckan språkundervisning och resten jobb. Sådana jobb där man är integrerad, där man radar blöjor på hyllor eller matar äldre eller på något sätt sköter en uppgift. För att få arbetsmarknadsstödet borde de delta en till två timmar i någon samhällsverksamhet, bara för språkets skull. Man kan ha ledda gympagrupper, nåja, invandrarkvinnorna är ju väldigt pryda så det går kanske inte så bra men i varje fall i något slags verksamhet där man genast får använda språket. (Ulla-Stina/5GV) . Invandrarna borde arbeta för att få ekonomiskt stöd. Då skulle avundsjuka och rasism minska. Finland kan ta intryck av länder där majoriteten av befolkningen är invandrare för att se hur viktigt det är att de direkt får börja arbeta och vara aktiva. (Ulla-Stina/GV5)

Samtliga informanter ville i framtiden ha flexibilitet i fråga om resurser så att lärare har möjlighet att stöda och eller bidra till att eleverna får det stöd av som de har nytta av. Några informanter konstaterade att kontinuerlig tillgång till elevvård är viktig i framtiden. Flera informanter beskrev behovet av samarbete med psykolog och kolleger kring bedömningen av elevers inlärningsförmåga. Flera informanter framförde på basen av sina erfarenheter hur viktigt det skulle vara att ha *sjukvårdspersonal och psykologer att samarbeta* med. Gun-Maj och Eva lyfte fram att de finns personer som varit med om traumatiska händelser och behöver stöd av experter.

Det kan finnas personer som har varit med om en del traumatiska upplevelser och det skall finnas personal som kan sköta sådant och det skall finnas sjukvårdspersonal som tar hand om det så att jag inte behöver sköta de problemen i klassen, när problemen kommer upp till ytan. Jag vill att de/ sjukvårdspersonalen/ skall finnas till hands från klockan nio till tre och att assistenten skall var där från klockan tolv till tre. Allt annat skall andra sköta, dagvård och praktiska saker, inredning, sjukhusbesök, frissa, tandläkare och allt det där, och det skall de sköta utanför skoltiden. (Gun-Maj/2GV)

Det är ju på sådant/ psykologer/ som man borde satsa mycket i början, för att annars blir det problem senare. Integrering tar bara tid, det tar jättelång tid, speciellt om de kommer från sådana förhållanden där det har hänt mycket och tråkiga saker, så reagerar man länge efteråt. Jag tycker att det borde finnas en subjektiv rätt för personer att få tala med en psykolog om

de mår dåligt. Som lärare så har man ju inte kapacitet. De fick ju nog förtroende för mig, men det förtroendet är ju också ganska tungt att bära. (Eva/ 1V)

**Tabell 9.** Uttrycksformer och övergripande begrepp för handlingskompetens

Uttrycksformer	Övergripande begrepp
Förändra praxis på basis av erfarenheter och kunskap	<i>Ansvar och kreativitet</i>
Utvärdera	
Planer och visioner	
Kritiskt förhållningssätt	

### *Reflektioner*

Utgående från analysen av uttrycksformer för handlingskompetens i denna undersökning framträder de övergripande begreppen *ansvar och kreativitet*. Tolkningen av uttryck för att handla lämpligt i interkulturella sammanhang visar att lärarna kan vara *kreativa, ansvarsfulla och ibland även modiga*. Undervisningen modifieras och planer kan göras upp i samarbete med andra. Lärarnas tankar om hur undervisningen borde utvecklas resulterar i visioner och förändringsförslag. *Utvärdering och planering* kan resultera i förändrad praxis. Den individuella läraren tillmäts ur ett interkulturellt perspektiv stora möjligheter att förbättra utbildningssituationen för elever med utländsk bakgrund. Dock förekom det i empirin exempel på sådana situationer där lärare inte kunde förverkliga sina visioner. Visioner som ger lärare en känsla för vad som är uppnåbart kan enligt Husu (2006) inspirera och motivera lärare att reflektera kring sitt eget arbete. Om en lärare upplever att kontexten stöder hens strävanden förbättras lärarens möjligheter att förverkliga visioner (Husu, 2006).

### *Mot interkulturell kompetens*

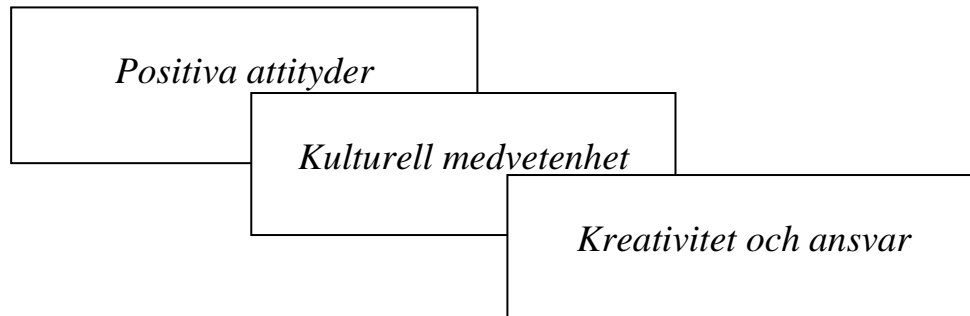
Analysen av uttryck för känslomässig kompetens utmynnade i begreppet *positiva attityder*. Lärare med positiv inställning till interkulturell pedagogik är öppna, engagerade, har förändringsvilja och tar ansvar. De kan även vara trygga i rollen som fostrare och ha en positiv inställning till att förvärva interkulturella erfarenheter.

Det andra övergripande begreppet *kulturell medvetenhet* valdes utgående från analysen av uttrycksformer för kognitiv kompetens och visar på att lärarna kan se olikheter och likheter inom kulturer och språkgrupper, de kan vara medvetna om egna och andras fördomar och de kan inta en kritisk inställning till hur integration förverkligas. De vill använda olika undervisningsmetoder, lära sig om främmande kulturer och om specialpedagogik. Lärarnas strävan efter att utveckla medvetenhet och kunskap om psykosociala faktorer som påverkar elevernas vardag och strävan efter att förvärva didaktiska kunskaper i flerspråkighet tyder i denna undersökning på medvetenhet om behovet av att bredda sin kompetens. Lärarnas insikter om behovet av att kartlägga och stöda elevernas språkinläring framträdde i analysen. Även mångkulturella erfarenheter och intresse för invandrarfrågor verkar enligt denna undersökning ha betydelse för förvärvandet av interkulturell kompetens. Enligt Lahdenperäs (2008) undersökning ansåg rektorerna att personalen behöver mera kunskaper i hur man hanterar olikheter och kunskap om nya invandrargrupper. Nieto (2004) skriver att lärare behöver vara medvetna om hur språk och kultur påverkar inläring, hur rasism och diskriminering motarbetas samt vilka strategier som bidrar till att alla elever lär sig. Kaikkonen (1999) skriver om vikten av att lärare fördjupar sig i andra kulturer och menar att det är en förutsättning för att de skall kunna utveckla sin egen kulturella identitet. Inom interkulturell pedagogik kopplas språkinläring och kultur ihop. Läraren skall hjälpa eleverna att betrakta språket utgående från dess kulturella kontext (McConachy, 2013).

I analysen av uttrycksformer för handlingskompetens framträdde det övergripande begreppet *kreativt och ansvarsfullt handlingssätt*. Tolkningen av empirin tyder på att lärare kan bli handlingsförlamade om de känner att de inte får stöd av rektor och kolleger. Enligt denna undersökning bidrar ensamt slit i språkligt och kulturellt heterogena klasser till att lärare blir uppgivna. Husu (2006) konstaterar att lärarnas handlingsförmåga påverkas av utmaningar och problem som irriterar dem både psykiskt och emotionellt. I den pedagogiska praxisen möter lärarna på konfliktfyllda situationer när ett önskat utvecklingsmål inte kan fullföljas eller den önskade självutvecklingen försvåras (Husu, 2006).

Tolkningen av uttrycksformer för interkulturell kompetens i denna undersökning sammanfattas nedan i figur 4





**Figur 4.** Det tolkade innehållet i interkulturell lärarkompetens bland lärare i finlandsvensk kontext.

## 5 Resultatdiskussion

Syftet med denna undersökning var att belysa vad det innebär att vara lärare i språkligt och kulturellt heterogena lärmiljöer i Svenskfinland. Den finlandssvenska kontexten har betydelse då resultatet diskuteras eftersom det de senaste åren verkar ha blivit vanligare att elever med invandrabakgrund placeras i finskspråkiga skolor och i vissa kommuner ordnas modersmålsundervisning endast i skolor där undervisningsspråket är finska. Då denna undersökning gjordes hade elever med invandrabakgrund vanligtvis möjlighet att välja skola.

Tolkningen av lärarnas gestaltning visade på aspekter som verkar ha betydelse för undervisning i språkligt och kulturellt heterogena lärmiljöer. I avsnitt 5.1 diskuteras lärarnas gestaltning av sin undervisning utgående från de tolkade aspekterna *handlingsutrymme, interaktion och kollegialt lärande*. Här relateras till tidigare forskning om faktorer som påverkar lärares möjligheter att stöda alla elevers inläring och att bidra till att eleverna blir medvetna, ansvarfulla och omtänksamma samhällsmedlemmar. Banks (2010) uppräkningslista av aspekter nedan är lämplig att reflektera kring även i finlandssvensk kontext eftersom det verkar finnas behov att utvidga handlingsutrymmet för interkulturell pedagogik. Banks (2010) betonar att en interkulturell inlärningsmiljö påverkas av *skolpolitik, verksamhetskultur, den formella läroplanen, den dolda läroplanen, inlärningsstilar, språk och dialekter, samarbete med närsamhället, handledning och stödformer, utvärdering och testförfaranden, undervisningsmaterial och strategier samt skolpersonalens attityder, uppfattningar och handlingar*. I avsnitt 5.2 diskuteras uttrycksformer för interkulturell kompetens bland lärarna i denna undersökning utgående från begreppen *positiva attityder, kulturell medvetenhet* samt *kreativt och ansvarfullt handlingssätt*. Här relateras till tidigare forskning om interkulturell kompetens. Avslutningsvis reflekterar jag kring forskningsmetod, process och behov av fortsatt forskning.

## 5.1 Ramarna för interkulturell undervisning i en finlandssvensk kontext

Mot bakgrund av mina empiriska resultat kan konstateras att kunskapen om aspekter som har betydelse för undervisningen har såväl breddats som fördjupats. Alla aspekter som påverkar interkulturell pedagogik i skolorna behandlades dock inte i intervjuerna. Det framgår vid jämförelse med Banks (2013) modell av skolan som ett socialt system där verksamheten påverkas av elva identifierbara aspekter som var och en måste förändras för att skapa en interkulturell lärmiljö. Dessa aspekter är i modellen skolans målsättningar, verksamhetskulturen och den dolda läroplanen, lärstilar, språk och dialekter, närsamhällets engagemang, studievägledning, utvärderingar och testförfaranden, undervisningsmaterial, formell läroplan och kurser, undervisningsstrategier, samt undervisningspersonalens attityder, uppfattningar, värderingar och handlingar. Lärarnas kompetens utgör alltså en av dessa elva aspekter medan informanternas gestaltning av sin undervisning i språkligt och kulturellt heterogena lärmiljöer även berör andra aspekter som ingår Banks modell.

I det här avsnittet begrundas de tolkade aspekterna i denna undersökning, nämligen handlingsutrymme, interaktion och kollegialt lärande. *Handlingsutrymmet* påverkas av hur resurser fördelas, läroplanen tolkas och hur skolans rektor stöder implementeringen av interkulturell pedagogik. Rektorns engagemang verkar även ha betydelse för informanternas upplevelse av meningsfullhet i arbetet. Vikten av rektorns stöd betonades av de flesta informanter och samstämmer med Lahdenperäs (2015) forskning om hur avgörande rektor är för genomförande av förändringar i skolsamfundet. Resurser som skolan tilldelas, samt tillgången på social- och hälsovård för eleverna verkar enligt tolkningen ha betydelse för lärarnas möjligheter att räkna till i sitt arbete och att kunna beakta elevernas behov. Det är enligt Nieto (2004) just resursfördelningen och styrdokumentet som lärare kan känna sig maktlösa inför. Skolchefernas och rektorernas omdöme kan bli avgörande hur resurserna fördelas. Lahdenperäs (2008) undersökning visade att skolledarna i Sverige hade förstärkt skolans resurser genom att anställa specialpedagoger, kuratorer, språkpedagoger och kulturtolkar. Föräldrar och barn med flyktningbakgrund kunde vara traumatiserade och rektorerna ansåg att samarbetet med socialtjänsten var viktigt men krävande (Lahdenperä, 2008).

Denna undersökning tar fram behovet av att göra upp planer för hur mottagandet av elever och planer för hur mångkultur och flerspråkighet skall främjas i skolan på lång sikt. Även ansvarsfördelningen och utredningspraxis vid överföringar och övergångar från lågstadiet till högstadiet och från högstadiet till andra stadiet behöver enligt resultatet av denna undersökning utredas och planeras. Vem det är som skall avgöra vad som är det rätta och bästa för eleverna förblir öppet och praxis i skolorna tycks variera. I Lahdenperäs (2008, 2015) undersökningar kom det fram att rektorerna talar om turbulens i samband med mottagandet av nyanlända elever. Hur personalen känner, tänker och gör samt hur arbetsmiljön utformas är faktorer som av flera forskare påpekas som betydelsefulla (Gay, 2000; Nieto, 2004; Talib, 2002) för utvecklandet av interkulturell pedagogik. Mycket av skolans verksamhet styrs av läroplanen och förordningar men hur verksamheten ser ut i praktiken påverkas av den personal som planerar och förverkligar undervisningen (Kansanen & Hansén, 2011). Stier och Sandström Kjellin (2009) menar att alla i skolan måste diskutera olika möjligheter som bidrar till att alla elever drar nytta av tidiga insatser och verksamheter i skolan.

Resultaten visar att okunskap om hemspråkets betydelse för elevers inläring och identitet kan vara en rimlig orsak till att modersmålsundervisning inte prioriterades i en del finlandssvenska skolor vid tiden för undersökningen. Snäva budgetramar och beslut på kommunal nivå avgjorde ifall undervisning i elevernas modersmål ordnades. Föräldrarna till elever i grundskolan avgjorde om eleverna skulle delta i modersmålsundervisning. Resultaten visar att det inte var vanligt med undervisning i elevernas modersmål. Tidigare forskning visar att modersmålsundervisning är viktig för identitetsutveckling och språkutveckling (Cummins, 2000; Hyltenstam, 2011). Språket är den viktigaste delen i en människas identitet och inget annat än det första språket lär man sig så direkt genom känsloupplevelser (Tidholm & Tybrand, 2006). Signaler om att någon elevs modersmål inte är intressant eller välkommet i samhället eller i skolan, uppfattas av eleverna och får konsekvenser för deras självuppfattning (Elmeroth, 2008). Forskning visar också att en kombination av läsinläring såväl på modersmålet som på skolspråket ger bättre resultat än då läsinläringen sker enbart på skolspråket (Grant & Sleeter, 2010). Svenska som andra språk är nyckeln till skolans andra ämnen och enligt Bergman (2000) får färdighetsträningen inte ske isolerad på lösryckta stödtimmar utan kontinuerligt vara integrerad i den övriga undervisningen. I Lahdenperäs (2008) undersökning var rektorerna väl medvetna om att föräldrarna kunde ha avvikande syn på bland annat behovet av modersmålsundervisning. De rikssvenska rektorer som deltog

i undersökningen var osäkra på hur mycket de skulle försöka påverka föräldrarna i fråga om modersmålsundervisningen.

Kartläggningar av elevernas läs och skrivförmåga inleds i de finländska skolorna i åk 1. Avsikten med de flesta test är att påvisa vilka elever som är i behov av tidiga insatser och i vad de behöver stödåtgärder. Resultaten tyder ändå på att luckor i invandrarelevernas språkkunskaper i skolspråket leder till ett ökat behov av stödundervisning och specialundervisning. En möjlig förklaring är att brister i språkkunskaper inte utreds grundligt. Det beror enligt lärarna på att det inte finns test för elever med invandrarbakgrund som visar om eleverna har inlärnings svårigheter eller om svårigheterna beror på att eleverna ännu befinner sig på en låg nivå i svenska. En annan förklaring var att psykologer inte heller kan hjälpa till med dessa kartläggningar. Elever på högstadiet kunde överföras till specialklass på grund av språksvårigheter eftersom det enligt resultaten påverkade inläringen i alla ämnen. Detta kan jämföras med Laaksonens (2008) konstaterande att elever med invandrarbakgrund som överförs till specialundervisning kan sakna förståelse för överföringsbesluten. Laaksonen skriver vidare att eleverna själva upplevde att deras svårigheter i allmän klass berodde på att de inte behärskade skolspråket och på att de hade koncentrationssvårigheter. Enligt Laaksonen var elever på lågstadiet positivare till att gå i specialklass än elever i högstadiet. Laaksonens undersökning visade att elever med invandrarbakgrund kan ha nytta av det individuella stöd som specialundervisning kan innebära. Slotte-Lüttge (2007) anser att tvåspråkighetsforskningen i allt högre grad lyfter fram nödvändigheten av att testa tvåspråkiga barn på båda språken för att undvika onödiga specialklassplaceringar.

Resultaten indikerar att *interaktionen* har betydelse för både för elevens och pedagogernas lärande i språkligt och kulturellt heterogena miljöer. Elevens möjligheter att delta i aktiviteter i klassrummet kan öka om eleven får möjligheter till stödundervisning och specialundervisning. Då elevens personliga identitetsutveckling och sociala identitet samtidigt stöds (jagidentitet och självuppfattning samt tillhörighet i gruppen) och elevens skolbakgrund, kulturella bakgrund och språkbakgrund beaktas kan interaktionen i klassen förbättras. Då familjen involveras i elevens skolgång skapas möjligheter till utbyte av tankar och ömsesidigt förtroende. Emotionella problem kan nämligen enligt denna undersökning synas som svårigheter i olika klassrumssituationer. Talib och Lipponen (2008) konstaterar att ungdomar har största risken att misslyckas

med utbildning och arbetsliv om de inte klarar av de krav skolan ställer och inte heller har något starkt band till sin egen kultur. För att lyckas behöver eleverna känna stöd både från den egna kulturen och från skolans kultur. Eleverna måste få forma en kultur utgående från den de har hemma och den som råder i det omgivande samhället. Talib och Lipponen (2008) skriver att pojkar ofta har svårare än flickor att hitta en fungerande roll i det nya hemlandet. Det beror delvis på att de märker att de inte behöver bli vuxna och ta ansvar på samma sätt som i den mansdominerade kultur de kommer ifrån. Kvinnliga studeranden kan uppleva den nya kulturen i Finland som befriande medan manliga studeranden ansåg att den egna kulturkretsens värderingar och modeller var bättre än den finländska (Talib och Lipponen, 2008).

Resultatet tyder på att valet av undervisningsmetoder har betydelse för interaktionen i klassen. Lärarna i denna undersökning använde bilder, musik, tecken, ramsor och rim både vid undervisning med vuxna och grundskolelever. Resultaten visar att olika undervisningsmetoder användes och att övningar i små grupper verkar vara effektivast för språkinläring. Lärarna var dock intresserade av flera olika metoder. Nieto (2004) påpekar att forskning om arbete i grupp visar att vissa elever kan bli riktigt passiva. Samarbetsinläring är en av de metoder som av många forskare lyfts fram som mycket lämplig metod för att bland annat öka interaktion mellan elever (Johnson, Johnson & Stanne, 2000; Sharan, 1994). Samarbetsinläring är samlingsnamn för flera metoder som kräver att läraren genomgått en utbildning för att kunna implementera metoderna i sin undervisning eftersom de inte liknar traditionellt arbete i grupp. De effektiva samarbetsinlärningsmetoderna är enligt Johnson, Johnson och Stanne (2000) svårare att lära sig än de mindre effektiva. De effektivaste kallar de *conceptual methods* och arbetssätten påverkar all verksamhet i klassen. De metoder som är lättare att använda för en kortare period eller för ett visst tema kallar de *direct methods*. Samarbetsinläring bidrar till att utveckla positiva kamratrelationer oberoende av elevernas etniska, kulturella språkliga och kulturella bakgrund (Johnson, Johnson & Stanne, 2000). En enskild metod garanterar ändå inte att undervisningen är av hög kvalitet (Nieto, 2004). Nieto förhåller sig alltså kritiskt till att man bara tillämpar en specifik metod, för en metod kan inte få elevers inläringssvårigheter att försvinna. Det gäller att enligt Nieto (2004) utveckla en humanistisk pedagogik som tar till vara elevernas erfarenheter samt deras kulturella och språkliga bakgrund. Det handlar inte om att förenkla undervisningen för elever med invandrarbakgrund utan om att ge alla elever en mångsidigare undervisning.

Enligt denna undersökning är flexibilitet, uthållighet och samarbetsförmåga värdefulla egenskaper då interkulturell pedagogik implementeras. Intresset för och samarbetet mellan lärare samt mellan lärare och social- och hälsovårdspersonal kan påverka lärarnas möjligheter att under längre tider orka vara personligt engagerade och motiverade för sitt uppdrag. Konkreta åtgärder var enligt denna undersökning möjliga att verkställa om lärare samarbetade med andra lärare och deltog i utvecklingsprojekt. Den här undersökningen visar att det kan förekomma gemensamma projekt i skolan och mellan skolor som utmynnar i material och verksamhet som förbättrar undervisningen. Resultaten tyder på att intresse för undervisningsmetoder och för materialtillverkning och gemensam fortbildning ger möjligheter till pedagogiska samtal. Hur lärare tillsammans med andra lärare i skolan eller med lärare eller sakkunniga från andra enheter utvecklar och lär tillsammans visade sig ha betydelse för såväl lärarnas trivsel i arbetet som med kunskapsutveckling. *Kollegialt lärande* har enligt resultaten även betydelse för hur undervisningen utformas. Kollegialt lärande kan enligt Lahdenperä, Gustavsson och Lundgren (2016) betraktas som lärande som sker då lärare, i systematiskt organiserade arbetsformer eller i informella nätverk eller samtal utbyter kunskaper eller erfarenheter med varandra och på så sätt bygger upp en kollegial professionell yrkeskompetens eller yrkeskultur. Enligt det socialkonstruktivistiska synsättet uppkommer erfarenheter och kunskap som bidrar till utveckling i sociala sammanhang (Säljö, 2005). Resultatet visar dock att lärare som har ansvar för elever med invandrarbakgrund kan vara besvikna på sina kollegers tankesätt och handlingar. Detta kan jämföras med att det i Finland funnits projekt redan 1995 som syftat till att alla i skolan skall bidra till ett positivt interkulturellt inlärningsklimat. *The human dignity* projektet hade målsättningen att förverkliga *World citizen education*. Avsikten var att generera kunskap om hur man skapar en undervisningsmiljö som bejakar olikheter, som ger barnen redskap att lösa problem som uppkommer i klassrummet och ger läraren möjligheter att bedriva interkulturell undervisning (Trotta Tuomi, 2006). Ledstjärna för projektet var ”unity in goals and diversity in application” (på svenska: Samma mål och olika tillvägagångssätt). Nieto (2004) menar ändå att det inte är några få lärare som skall ta hand om den interkulturella delen utan den skall integreras i all undervisning för att kännas naturlig. Skolan måste enligt Nieto (2004) betraktas som ett socialt system där alla delar påverkar varandra. För att kunna förverkliga interkulturell pedagogik måste personalen därför tillsammans formulera och initiera en förändringsplan för aspekter som har betydelse för skolan som ett socialt system (Banks, 2010; McGee Banks, 2010).

## 5.2 Stegvis mot interkulturell kompetens

Under bearbetningen av det empiriska materialet blev intresset för innehållet i lärares interkulturella kompetens allt större och fokus i undersökningen flyttades till att granska uttryck för interkulturell kompetens. Resultaten visar att lärare kan vara intresserade av att förbättra sin mångkulturella kompetens och de vill fortbilda sig och få handledning. Enligt Lorentz (2009) skall lärare sträva mot interkulturell kompetens för att interkulturellt lärande skall bli möjligt för alla elever i skolan.

Enligt resultaten i denna undersökning finns uttryck för interkulturell kompetens bland finlandssvenska lärare i form av *positiva attityder*, *kulturell medvetenhet* och *kreativt och ansvarfullt handlingssätt*. Enligt tidigare forskning är ett positivt inlärningsklimat en förutsättning för att eleverna skall kunna prestera bättre och därför är det viktigt med kompetenta lärare till klasser med heterogent elevunderlag (OECD, 2014).

### *Positiva attityder*

I denna undersökning visar resultaten att lärare kan ha intresse för invandrarfrågor och ha positiva attityder till att förändra undervisningen. En möjlig förklaring kan vara att alla som deltog i undersökningen hade personliga erfarenheter av undervisning i kultur- och språkblandade klasser. Hur långt lärare har kommit i förvärvandet av interkulturell kompetens i den finlandssvenska skolan råder det delade meningar om. I den undersökning som Holm och Mansikka utförde bland 26 finlandssvenska lärare i Helsingfors framkom att majoriteten var positivt inställda till interkulturell pedagogik men enligt undersökningsresultatet var undervisningen i praktiken traditionell. Majoriteten av lärarna ansåg att de inte behöver ändra sin undervisning då deras elevgrupper blir mångkulturella (Mansikka & Holm, 2011a). Överlag tillämpade lärarna inte det som Mansikka och Holm kallar kulturellt relevant undervisning (jag använder begreppet interkulturell pedagogik). ”In other words, Swedish-speaking teachers in Finland are open for ME on a rhetorical level but present themselves as rather conservative on a practical level” (Mansikka & Holm, 2011a). I Mansikka och Holms undersökning ingick även lärare som inte hade personliga erfarenheter av undervisning i språkligt och kulturellt heterogena klasser.



### *Kulturell medvetenhet*

Resultaten i denna undersökning antyder att lärare kan vara medvetna om sina fördomar. Dels kan det bero på tidigare erfarenheter och dels på att de vill förstå hur människor med annan kulturbakgrund tänker, hur eleverna påverkas av sina traditioner och av de förhållanden de kommer ifrån. Mansikka och Holm (2011a) fann i sin undersökning att finlandssvenska lärare säger sig ha tolerans och förståelse för minoriteter. Men att betrakta sig själv som tolerant kan också vara ett sätt att slippa ta sig an sina egna fördomar (Mansikka & Holm, 2011a). Lärarnas oro för den egna minoriteten var högre prioriterad än oron för kvaliteten på undervisningen för mångfald. Mansikka och Holm säger sig ha funnit en överraskande naivitet bland de lärare de intervjuade, eftersom de flesta lärare sade att undervisningen inte behöver ändra när skolan blir kulturellt sett mer heterogen. Samtidigt var lärarna ändå enligt Mansikka och Holm bekymrade över att deras elever inte var toleranta mot invandrare. Vasallo (2012) kom i sin undersökning fram till att lärarna inte hade beredskap att ta itu med de problem som uppkom i klassrummet och inte innehade kulturell kompetens om man utgår från *att kulturell kompetens i praktiken är förmågan att planera och implementera strategier för att uppmärksamma och förhandla i frågor som berör ras och etnicitet*. Enligt Vasallos forskning hjälpte det inte upp situationen att lärarna hade deltagit i kurser för att utveckla sin interkulturella kompetens. De hade ändå svårt att införa metoderna i sitt eget arbete.

Resultaten i denna undersökning visar att lärarna kan vara medvetna om hur elevens skolgång kan påverkas av emotionella svårigheter, inlärningssvårigheter, depression, temperament, låg status, psykiska problem, skolovana, social bakgrund, brister i studieteknik, värdegrund, syn på disciplin, uppfattning om prov och specialundervisning och att elevens identiteter påverkas av familjen, religionen, samhället och skolan. I synnerhet familjen har stor betydelse för elevens självbild eftersom konflikter och förhandlingar inom familjen ofta har att göra med att kulturvärderingar krockar (Egidius, 2009). Alla lärare behöver intressera sig för sina elever och vara sensibla för deras etniska identitetsformeringar och deras behov av olika tillhörigheter (Lahdenperä & Sandström, 2011).

Andra indikationer på kognitiv kompetens är enligt resultaten att lärarna reflekterar kring egna kunskapsluckor gällande interkulturell pedagogik samt över olikheter och likheter inom kulturer och språkgrupper. Behovet av kunskap om elevernas språk och

livsåskådning, krispsykologi, andra kulturer och skolsystem påtalas. Lärarna vill även bli bättre på språkdidaktik. Det kommer dock inte fram i denna undersökning att lärare skulle reflektera över vad innehållet i läroböcker representerar. Alitolppa-Niitamo (2004) gjorde en undersökning bland en grupp ungdomar som kommit från Somalia till Finland och kom fram till att elevernas erfarenheter var att undervisningen de deltog i var oflexibel, normativ och likriktande. Enligt tidigare forskning behöver alla lärare ha *kommunikativ medvetenhet*. Med det avses intresse för språk och kunskap i olika kulturers språkbruk. Kunskap om sociala processer, förmåga att tolka och relatera till andra kulturers historia och traditioner ingår i interkulturell kompetens (Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson & Méndez García, 2009).

#### *Kreativt och ansvarsfullt handlingssätt*

Resultaten tyder på att lärare kan utföra handlingar som visar på *kreativitet och ansvar*. Handlingskompetensen synliggörs i resultatet då läraren möter varje elev på hens nivå, ordnar mångkulturella evenemang, diskuterar med föräldrarna samt planerar, utvärderar och utvecklar undervisningen. Läraren stöder elevens språkinläring och samarbetar med övriga instanser som kan erbjuda eleven adekvat stöd eller verksamheter som stöder elevens sociala och språkliga utveckling. Läraren utökar sin repertoar av undervisningsmetoder och material.

Resultaten i denna undersökning antyder att den negativa sidan av ansvarsfullt handlande i kulturellt och språkligt heterogena klasser är risken för att lärare blir överansträngda. Enligt resultaten försöker lärare begränsa sin arbetsinsats för att inte bränna ut sig. Unga lärare kan enligt Lahdenperäs undersökning (2008) ibland blanda ihop sin roll som lärare med en socialarbetares och riskerar då att bränna ut sig. Anpassningsförmåga och flexibilitet kan enligt Deardorff (2008) leda till synliga förändringar och leda mot målet för interkulturell kompetens nämligen effektivt och lämpligt handlande i interkulturella situationer.

### 5.3 Implikationer för verksamheten i skolan

Hur målbeskrivningar tolkas och förverkligas och hur flexibelt resurser, personal, elevgrupper kan fördelas och hur språkundervisningen förverkligas är enligt denna undersökning avgörande för elevernas inläring och lärarnas möjligheter att förverkliga interkulturell pedagogik i den finlandssvenska skolan. Skolledningens stöd, bra kommunikation inom personalen och samarbete kring elever och samarbete med social- och hälsovården verkar behövas för att interkulturell undervisning skall kunna erbjudas eleverna. För att beakta elevernas behov och kunna planera insatser behövs samarbete och resurser för kartläggning av språkkunskaper och inläringssvårigheter och möjligheter till stödåtgärder och modersmålsundervisning. Det överensstämmer med Mansikka & Holms (2011b) resultat som visar att skolornas ledning och personal behöver handledning för att klara uppgiften att beakta elevernas språkliga, etniska och religiösa bakgrund. Då resultaten i denna undersökning jämförs med målen för interkulturell undervisning (Banks, 2010) kommer det fram att det är just i fråga om verksamhetskulturen som de största förbättringarna kan ske. På basis av innehållet i teorier om interkulturell pedagogik är det ändå en stor mängd bitar som bildar det pussel som blir interkulturell pedagogik. Dessa delar bör lärarna vara medvetna om och implementera då undervisning planeras och genomförs (Banks, 2010; Paavola & Talib, 2010; Obondo, Lahdenperä & Sandevärn, 2016a; Mansikka & Holm, 2011b).

På basis av sammanfattningen ovan blir bidraget från denna undersökning att interkulturell pedagogik måste synliggöras, uppmärksammas och diskuteras, eller för att använda en metafor, *att katten måste lyftas på bordet*. (Detta idiom motsvaras i rikssvenskan av att *ta tjuren vid hornen* eller *att tala rent ut*). Det yttersta målet att alla, såväl elever som lärare, skall förvärva interkulturell kompetens behöver synliggöras i skolans verksamhet. Interkultur får inte bli ett temaområde i läroplanen som behandlas några gånger under skolåret, utan interkulturell pedagogik behöver integreras i skolans dagliga verksamhet. Arbetssätt som ger alla elever lika möjligheter borde enligt tidigare forskning (Banks, 2010) kunna erbjudas och familjerna informeras och engageras i inläringen. Det kan vara speciellt viktigt i Svenskfinland att motverka de nackdelar småskaligheten innebär i fråga om möjligheter till modersmålsundervisning för elever med annat modersmål än finska och svenska. Undervisning i elevens modersmål förutsätter samarbete mellan skolor och olika skolstadier.

Samarbetet inom skolan och med social- och hälsovården samt med beslutsfattarna behöver ännu struktureras och utvecklas. Resultaten tyder på att behovet av handlingsplaner för att motverka rasism och stöda underpresterande elever och elever med inlärningsvärigheter behöver synliggöras. Undervisning och verksamheter för eleverna i skolan som stöder alla elevers inlärnin g och identitetsutveckling behöver planeras. Valet av undervisningsmaterial och läromedel behöver granskas så att materialet representerar olika kulturer och synsätt. Målet att alla elever skall förvärva interkulturell kompetens behöver poängteras.

Resultaten tyder på att lärare redan är med och bygger grunden för interkulturell pedagogik men det behövs fortbildning, handledning och samarbete för att planera och införa interkulturell pedagogik i skolan. Lång lärarerfarenhet räcker enligt Nieto (2004) dock inte till för att bli en bra lärare i flerspråkiga och mångkulturella lärmiljöer. Vanor kan bidra till att omvälvande visioner inte uttalas eller känns omöjliga att förverkliga. Rutinisering kan enligt Hansén (2000) bli ett problem om handlingarna inte har ett mål och om läraren inte reflekterar över sina rutiner. Elliot (2004) hänvisar till att många forskare inom pedagogik liksom han själv har varit bekymrade över att lärare sällan använder sig av forskningsrön för att förbättra sitt arbete. Därför har lärare i trettiotals år i många Europeiska länder och i USA uppmuntrats till att delta i forskningsprojekt för att bli intresserade av forskningsresultat. Resultaten tyder på att det på statlig och kommunal beslutnivå behöver finnas expertis som känner till den senaste forskningen om interkulturell undervisning och beaktar utvärderingar av bland annat PISA-undersökningar för att förbättringar skall kunna genomföras på skolnivå. Kommunikation om målsättningar inom personalen och med elever och föräldrar verkar vara avgörande för att åstadkomma förändringar. I figuren nedan (Figur 4) symboliserar kugghjulet lärarens känslomässiga, kognitiva och handlingsmässiga kompetens som skall bidra till att förverkliga interkulturell pedagogik i skolan. (jmf. s. 30).



**Figur 5.** Kommunikation, interaktion och interkulturell kompetens bidrar till interkulturell pedagogik (Bearbetad efter en teckning av ett skolbiträde på författarens arbetsplats).

## 5.4 Tankar kring process, metod och fortsatt forskning

Syftet var att belysa vad det innebär att vara lärare i språkligt och kulturellt heterogena klasser i Svenskfinland. Avsikten med denna studie var att besvara två forskningsfrågor. För det första söktes aspekter som påverkar undervisningen i språkligt och kulturellt heterogena klasser och för det andra söktes uttrycksformer för interkulturell kompetens i materialet. Min bakgrund som grundskollärare och speciallärare påverkade min förförståelse då jag utgick ifrån att lärare kan ha förvärvat kunskap genom erfarenheter av undervisning med invandrarelever. I min förförståelse utgick jag också ifrån att sådan kunskap kan ha ett värde för andra lärare. Mitt intresse för att få klarhet i hur lärare tänker och gör har att göra med att jag själv upplevt att undervisning i det flerspråkiga och mångkulturella klassrummet rätt sällan har lyfts fram i Svenskfinland. Trots att jag under min långa lärarbana mött elever med invandrarbakgrund visade sig min förförståelse vara snäv. Läsning av litteratur och tidigare forskning om interkulturell pedagogik vidgade min förståelse för tematiken. Översikten över tidigare forskning visade att det i tiotals år funnits kunskap om hurdan undervisningen behöver organiseras för att elever med invandrarbakgrund skall ha optimala möjligheter att lära sig och stärka sin identitet. Emellertid visade tidigare forskning från Finland att rätt små förändringar trots det skett i skolorna.

En hermeneutisk-fenomenologisk ansats valdes, eftersom avsikten var att lärarna skulle få beskriva sina upplevelser, för att jag skulle kunna gestalta lärarskapet i språkligt och kulturellt heterogena lärmiljöer. Min förförståelse påverkade valet av frågor och genomförandet av intervjuerna. I enlighet med den valda forskningsansatsen vidgades ändå den hermeneutiska spiralen (jfr s.34). Även resultaten i denna undersökning visade på aspekter av betydelse och gjorde att den hermeneutiska förståelsehorisonten utvidgades ytterligare. Inledningsvis var fokus på elevens behov av färdigheter och den enskilda lärarens undervisning medan perspektivet vidgades så att hela skolans behov av utvidgad kompetens med avseende på interkulturell pedagogik framträdde. Allt fler aspekter kom att framstå som betydelsefulla då målet är att alla skall handla lämpligt i interkulturella sammanhang.

Avsikten med den kvalitativa analysen var att höja informationsvärdet, för av det splittrade materialet försöker man få läsarvänlig, tydlig och enhetlig information.(Strauss & Corbin, 1998). Men det som för mig som intervjuare föreföll

tydligt kanske inte alls blir det för läsaren. Enligt Alvesson och Sköldberg (2008) är det inte självklart att en forskare får fram det hen är ute efter. En forskare som ser intervjun som ett verktyg och förväntar sig att intervjupersonerna levererar data måste kanske tänka om. Intervjupersonen kan vara mycket mer insiktsfull och förmedla mycket mer än bara information eller kanske vara så grund, förvirrad eller opålitlig att svaren inte blir trovärdiga (Alvesson, 2011). Forskningen skall vara poängrik, det vill säga ha förankring i empiriska förhållanden samtidigt som den berättar mer än vad primärtolkningarna kan säga (Alvesson & Sköldberg, 2008). Det kan i efterhand konstateras att upprepade intervjuer eller fler informanter kunde ha lett till mer omfattande empiri där även andra aspekter kunde ha framträtt och lett till en djupare förståelse för undervisning i språkligt och kulturellt heterogena lärmiljöer i Svenskfinland.

Fortsatt forskning kunde fokusera på hur förvärvandet av interkulturell kompetens påverkar lärarens arbete i praktiken. Av intresse är också möjligheterna för kollegialt lärande. Utgående från empirin i denna undersökning och med hänvisning till tidigare forskning kommer utmaningen i framtiden att vara att utveckla verksamhetskulturen. För att kunna göra interkulturell undervisning till en undervisning för global mångfald måste fokus flyttas från den enskilda lärarens interkulturella kompetens till hela skolsamfundets interkulturella kompetens. Det kunde därför vara av intresse att undersöka hur målbeskrivningarna om ett interkulturellt förhållningssätt i den läroplan som trädde i kraft hösten 2016 tar sig uttryck på praxisnivå. Det kunde vara intressant att göra ett aktionsforskningsprojekt i en kommun som tagit emot nyanlända. Ett annat område av intresse är hurdana kartläggningar för bedömning av elevernas språknivå som har utvecklats de senaste åren.

# Litteratur

- Abrahamsson, N. (2015). *Andraspråksinlärnning* (1:7 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Alisaari, J., Korpela, M. & Pihlava, M. (2016). Maahanmuuttajataustaiset opettajat kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tukijoina. *Kielikukko, 1*, 6–13.
- Alitolppa-Niitamo, A. (2004). *The icebreakers. Somali-speaking youth in metropolitan Helsinki with a focus on the context of formal education*. Helsinki: Finska befolkningsförbundet Väestöliitto.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2.uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer—genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber.
- Axelsson, M., Lennartsson-Hokkanen, I. & Sellgren, M. *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning—målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Acquah, E.O. (2015). *Responding to changing student demographics in Finland: a study of teacher's developing cultural competence*. Åbo Universitets rapport B 412. Åbo: Åbo Universitet.
- Banks, J.A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals, I J.A. Banks & C.A. Mcbanks (Red.). *Multicultural education. Issues and perspectives* (7.uppl.), (s. 3–30). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Banks, J.A. (2013). Multicultural Education: Characteristics and Goals, I J.A. Banks & C.A. Mcbanks (Red.). *Multicultural education. Issues and perspectives* (8.uppl.), (s.3–23). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education* (5.uppl.). Boston: Pearson.
- Bengtsson, J. (Red.). (2005). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2.uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bennett J.M. (2008). On becoming a global soul: a path to enlightenment during study abroad. I V. Savicki. (Red.). *Developing Intercultural Competence and Transformation* (s. 13–31) Sterling, VA: Stylus.
- Bennett J.M. (2011). Developing Intercultural Competence. For International Education Faculty and Staff. AIEA Leaders in International Higher Education. Conference Workshop 22.2. CA, USA: San Francisco.
- Bergman, P. (2000). Andraspråks eleverna och deras förutsättningar. I *Att undervisa elever med Svenska som andra språk. Ett referensmaterial*. Stockholm: Skolverket.
- Bjereld, U., Demker, M & Hinnfors, J. (2002). *Varför vetenskap? Om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurwill, C. (1995). *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Brink, S., Nissinen, K. & Vettenranta, J. (2013). *Jämlikhet och resultat. Forskningsresultat som kan användas för att minska skillnaderna i PISA-prestationer mellan svenskspråkiga och finskspråkiga elever*. Pedagogiska forskningsinstitutet. Rapport 48. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2001). Language teaching as a political action. I M. Bax & J. Zwart (Red.). *Reflections on language and language learning. In honour of Arthur van Essen* (s. 91–104). Amsterdam: John Benjamins.



- Byram, M. (2009). Education, training and becoming critical. I A. Feng, M. Byram & M. Fleming, (Red.). *Becoming Interculturally competent through Education and Training* (s. 211–213). Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2014). "Twenty-five years on—from cultural studies to intercultural citizenship". *Language, culture and curriculum*, 27(3), s. 219–225.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. & Méndez García, M. C. (2009). *Autobiography of intercultural encounters: Context, concepts and theories*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Hämtad 15 oktober 2014, från [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE\\_en/AIE\\_context\\_concepts\\_and\\_theories\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_context_concepts_and_theories_en.pdf)
- Byrd Clark, J. & Stratilaki, S. (2013). Complex and symbolic discursive encounters for intercultural education. I F. Dervin & A.J. Liddicoat (Red.). *Linguistics for Intercultural education* (s. 175–196). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Deardorff, D. K. (2008). Intercultural competence. I V. Savicki (Red.). *Developing Intercultural Competence and Transformation* (s. 32–52). Sterling VA: Stylus.
- Dervin, F. & Liddicoat, A.J. (2013). Introduction: Linguistics for Intercultural education. I F. Dervin & A.J. Liddicoat (Red.). *Linguistics for Intercultural education* (s. 1–25). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Dewey, J (1997). *Democracy and education. An introduction to philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Egidius, E. (2009). *Pedagogik för 2000-talet* (5.uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Elliot, J. (2004). Using research to improve practice: the notion of evidence-based practice. I C. Day & J. Sachs (Red.). *International Handbook of the Continuing Professional Development of Teachers* (s. 264–290). Maidenhead: Open University Press.
- Elmeroth, E. (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research*. (3.uppl.). London: Sage.
- From, J. & Holmgren, C. (2000). Hermeneutik och pedagogik. *Nordisk pedagogik* 20(4), s. 219–229.
- Gadamer, H.G. (1988). *Förnuftet i vetenskapens tidsålder*. Övers. Olsson, T. Göteborg: Daidalos. (Orig.1976: Vernunft im Zeitalter der Wissenschaft).
- Gadamer, H-G. (2002). *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching, theory, research and practice*. New York: Teachers Collage Press.
- Grant, C.A. & Sleeter, C.E. (2010). Race, Class Gender, and Disability in the Classroom. I J.A. Banks & C.A. McGee Banks, (Red.). *Multicultural education. Issues and perspectives* (7.uppl.). (s. 59–82). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Grant, C.A. & Sleeter, C.E. (2011). Race, Class, Gender and Disability in current textbooks. I E.F. Provence, A.I. Shaver & M. Bello. *The Textbook as Discourse* (s. 183-188). New York: Routledge.
- Granqvist, A-M. (2013). *Elevers läs- och skrivförmåga över tid. En longitudinell kohortstudie av läsförståelse och stavning i årskurs 1–6 i en finlandssvensk skola*. Opublicerad avhandling för pedagogie licentiatexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.

- Gustavsson, H-O., Lahdenperä, P., Lundgren, M. & von Schantz Lundgren, I. (2016). Newly Arrived Pupils in Swedish Schools: Experiences from an Interactive Action Research Projekt. I T. Hurley & E. O'Connor (Red.). *Leadership for Future Focused Education and Learning for All*, (s. 107–125). Dublin: Drumcondra Education Centre.
- Haldin-Herrgård, T. & Salo, P. (2008). Piilevien voimavarojen ilmaisemisesta hiljaisessa osaamisessa. I A. Toom, A. J. Onnismäe & A. Kajanto (Red.). *Hiljainen tieto*, (s. 277–300). Aikuiskasvatuksen 47. Vuosikirja. Helsingfors: Gummerus.
- Halinen, I. (2012). *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien uudistaminen käynnissä*. Hämtad 3 mars 2014, från [www.oph.fi/ops2016/materiaalit](http://www.oph.fi/ops2016/materiaalit)
- Hansén, S-E. (1997). "Jag är proffs på det här". *Om lärarens arbete under en tid av förändring*. Rapport nr 16. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Hansén, S-E. (2000). Vad bär läraren? I S-E. Hansén, J. Sjöberg & G. Eklund-Myrskog (Red.). *Att spana i tiden. Pedagogiska utblickar*. Åbo: Åbo Akademi.
- Hansén, S-E & Sjöberg, J. (2003). *Läraren och lokalt läroplansarbete–tanke och handling*. Åbo: Åbo Akademi.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M & Vettenranta, J.(2014). *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys mahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012-tutkimuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylä universitetstryckeri.
- Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Heath, A. & Kilpi-Jakonen, E. (2012). "Immigrant Children's Age at Arrival and Assessment Results". OECD Education Working Papers, No. 75. Hämtad 5 september 2014, från <http://dx.doi.org/10.1787/5k993zsz6g7h-en>
- Hedman, C. (2009). *Dyslexi på två språk. En multipel fallstudie av spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholm: Stockholms universitet. Hämtad 3 november 2014, från [www.lh.umu.se/digitalAssets/72/72926\\_dyslexi-p-tv-sprk.pdf](http://www.lh.umu.se/digitalAssets/72/72926_dyslexi-p-tv-sprk.pdf)
- Helander, M. (2015). *Kan vi stå till tjänst? Integration på svenska i Finland*. Helsingfors: Svenska kulturfonden.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1998). *Tutki ja kirjoita*. (3–4.uppl.). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Holm, G. & Londen, M. (2008). *Multicultural education in Finland–What does it mean?* OECD Education Working Papers, No. 75. Paris: OECD. Hämtad: 1 oktober 2012, från <http://www.eera-ecer.eu/ecer/ecer2008>
- Holm, G. & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? I M-T. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (Red.), *Dialogs on diversity and global education* (s. 11–28). Berlin: Peter Lang.
- Husserl, E. (1995). *Fenomenologins idé* (2.uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Husu, J. (2006). Teacher ethics and the educative importance of school values. I M-B. Talib (Red.). *Diversity a challenge for educators*, s. 85-107. Åbo: Samfundet för pedagogisk forskning i Finland.
- Hyltenstam, K. (2011). Läs- och skrivsvårigheter hos tvåspråkiga, I B. Ericson. *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (4.uppl.), s. 305–340. Lund: Studentlitteratur.
- Hyvönen, S. & Westerholm, A. (2016). Elevernas språkbakgrund i åk 1–6 i de svenskspråkiga skolorna. I A. Westerholm & G. Oker-Blom (Red.). *Språk i rörelse–skolspråk, flerspråkighet och lärande*. Guider och handböcker 4, (s. 12–25). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

- Høien, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi, från teori till praktik* (2.uppl.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Illeris, K. (2013). *Kompetens. Vad, varför, hur?* Lund: Studentlitteratur.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Stanne, M.B. (2000). *Cooperative Learning Methods. A Meta-Analysis*. Hämtad 1 december 2016, från <http://pdfs.semanticscholar.org/93e9/97fd0e883cf7cceb3b1b612096c27aa40f90.pdf>
- Jokikokko, K. & Karikoski, H. (2016). Exploring the narrative of a Finnish early childhood education teacher on her professional intercultural learning. *Journal of Early Childhood Education Research* 5(1), 92–104.
- Kaikkonen, P. (1999). Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus*, 30(5), 427–435.
- Kansanen, P. & Hansén, S-E. (2011). Lärarens pedagogiska tänkande. I S-E. Hansén & L. Forsman (Red.). *Allmändidaktik–vetenskap för lärare* (s. 355–375). Lund: Studentlitteratur.
- Ketola, M. & Portin, M. (2014). Vieraskieliset opiskelijat ja tutkinnon suorittaneet. I T. Kumpulainen (Red). *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Årsbok för utbildningsstatistik 2014*. Koulutuksen seurantaraportti 2014:10. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Kumpulainen, T. (Red). (2014). *Koulutuksen vuosillinen tilastokirja 2014. Årsbok för utbildningsstatistik 2014*.(s.194–197). Koulutuksen seurantaraportti 2014:10. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Laaksonen, A. (2008). *Maahanmuuttajaoppilaat erityiskoulussa*. Publikation C:262. Åbo: Åbo universitet.
- Lag om grundläggande utbildning. Hämtad 8.4.2015, från <http://www.finlex.fi/sv/>
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter?* Stockholm: HLS förlag.
- Lahdenperä, P. (2004). Att utveckla skolan som interkulturell lärandemiljö. I P. Lahdenperä, (Red). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (s. 57–74). Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2006). From a monocultural to an intercultural approach in education. I M-T. Talib (Red.). *Diversity—a challenge for educators*, (s. 67–82). Åbo: Samfundet för pedagogisk forskning i Finland.
- Lahdenperä, P. (2008). *Interkulturellt ledarskap: förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2015). *Skolledarskap i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P., Gustavsson, H-O. & Lundgren, M. (2016). Du är inte ensam! Interkulturell kompetensutveckling genom kollegialt lärande. I P. Lahdenperä & E. Sundgren (Red.). *Skolans möte med nyanlända* (1.uppl.), (s. 207–225). Stockholm: Liber.
- Lahdenperä, P. & Sandström, M. (2011). Klassrummets mångfald som pedagogisk utmaning. I S-E. Hansén & L. Forsman (Red). *Allmändidaktik–vetenskap för lärare*.(s. 91–114). Lund: Studentlitteratur.
- Lavanchy, A., Gajardo, A. & Dervin, F. (2011). Interculturality at stake. I F. Dervin, A. Gajardo & A. Lavanchy, (Red.). *Politics of Interculturality* (s. 1–28). Hämtad 2 december 2016, från <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/60018>
- Lorentz, H. (2009). *Skolan som mångkulturell arbetsplats. Att tillämpa interkulturell pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U. (2009). Intercultural Teacher: A Case Study of a Course. I A. Feng, M. Byram & M. Fleming. *Becoming Interculturally Competent through Education and Training* (s. 132–173. Bristol: Multilingual Matters.

- Mansikka, J.-E. & Holm, G. (2011a). Teaching minority students within minority schools: Teachers' conceptions of multicultural education in Swedish-speaking schools in Finland. *Intercultural Education* 22(2), s. 133–144.
- Mansikka, J.-E. & Holm, G. (2011b). On reflexivity and suspension: perspectives on a cosmopolitan attitude in education. *Nordic Studies in Education*, 31(2), s. 76–85.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- McConnachy, T. (2013). A place for pragmatics in intercultural teaching and learning. I F. Dervin & A.J. Liddicoat (Red.). *Linguistics for Intercultural education*, (s. 71–86). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- McGee Banks, C.A. (2005). *Improving Multicultural Education. Lessons from Intergroup Education Movement*. New York: Teachers Collage Press.
- McGee Banks, C.A. (2010). Communities, Families, and Educators Working Together for School Improvement. I J.A. Banks & C.A. McGee Banks (Red.). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7.uppl.), (s. 417–438). New York: John Wiley & Sons.
- Miettinen, M. (1998). *Class teachers as multicultural educators in North Karelia*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Molander, J. (2003). *Vetenskapsteoretiska grunder, historia och begrepp*. Lund: Studentlitteratur.
- Nieto, S. (1996). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. New York: Longman.
- Nieto, S. (2004). *Affirming Diversity. The socio-political context of multicultural education*. New York: Teachers Collage Press.
- Obondo, M.A., Lahdenperä, P. & Sandevärn, P. (2016a). Educating the old and newcomers: Perspectives of teachers on teaching in multicultural schools in Sweden. *Multicultural Education Review*, 8(3), 176–194.
- Obondo, M.A., Lahdenperä, P. & Sandevärn, P. (2016b). Interkulturell pedagogik i praktisk handling–utmaningar och möjligheter. I P. Lahdenperä & E. Sundgren (Red.). *Skolans möte med nyanlända* (1.uppl.), (s. 182–204). Stockholm: Liber.
- OECD (2014). *PISA 2012. Results in focus. What 15-years-olds know and what they can do with what they know*. Paris: OECD.
- Paavola, H & Talib, M-T. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja kouluissa*. Juva: PS-kustannus.
- Ricoeur, P. (1993). *Från text till handling: en antologi om hermeneutik* (4.uppl.). Stockholm: Symposion.
- Rinkinen, A. & Lindberg, M. (2014). *Tuen portailla–Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012. Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 5 oktober 2014, från [www.oph.fi/julkaisut/2014/tuen\\_portailla](http://www.oph.fi/julkaisut/2014/tuen_portailla)
- Sahlberg, P. (2012). *Lärdomar från den finska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Salo, P. (2002). *Skolan som mikropolitisk organisation: en studie i det som skolan är*. Åbo: Åbo Akademi.
- Sharan, S. (1994). *Handbook of Cooperative Learning methods*. Westport CT: Greenwood Press.
- Sjöholm, K., Kansanen, P., Hansén, S-E. & Kroksmark, T. (2011). Ämnesdidaktik–en integrerad del av ämnesdidaktik. I S-E. Hansén & L. Forsman (Red.). *Allmändidaktik–vetenskap för lärare* (s. 51–69). Lund: Studentlitteratur.

- Slotte-Lüttge, A. (2007). Tvåspråkiga barns möte med skolan. I: Østern, A-L. (Red.). *Barnets möte med skolan*. (s. 67–80). Publikation Nr 8. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Stier, J. (2003). *Identitet. Människans gåtfulla porträtt*. Lund: Studentlitteratur.
- Stier, J. (2009). *Kulturmöten: en introduktion till interkulturella studier* (2.uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Stier, J. (2014). Den interkulturella pedagogikens och pedagogiska praxisens blinda fläckar. I M. Sandström, L. Nilsson, J. & Stier (Red.). *Inkludering – möjligheter och utmaningar* (s. 205–216). Lund: Studentlitteratur.
- Stier, J. & Sandström Kjellin, M. (2009). *Interkulturellt samspel i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2.uppl.). London: Sage.
- Ström, K. & Linnanmäki, K. (2011). Specialpedagogik–för mångfald i skola och samhälle. I S-E. Hansén & L. Forsman (Red.). *Allmändidaktik–vetenskap för lärare*, (s. 239–257). Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A-K (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, P-G. (1996). Förståelse, trovärdighet eller validitet? I P-G.Svensson och B.Starrin (Red.). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Nordstedts.
- Talib, M-T. (1999). Kahden kulttuurin ristipaineessa. I S. Honkala (Red.). *Solmut auki*, (s. 4–12). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Talib, M.-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu–haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M-T. (2004). *Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Talib, M-T. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan interkulttuurisesta kompetenssista*. Åbo: Samfundet för pedagogisk forskning i Finland.
- Talib, M-T (2006). Why is it so hard to encounter diversity. I M-T. Talib (Red.). *Diversity–A challenge for Educators*, (s. 139–156). Åbo: Samfundet för pedagogisk forskning i Finland.
- Talib, M-T. & Lipponen, P. (2008). Uuden kynnyksellä–kohti opettajan interkulttuurista kompetenssia. I A.Kallioniemi, A.Toom, M. Ubani. H. Linnansaari & K. Kumpulainen. *Ihmistä kasvattamassa: Koulutus–Arvot ja uudet avaukset. Cultivating humanity: Education–Values–New Discoveries*. (s. 231–245). Hannele Niemen juhlaKirja. Åbo: Samfundet för Pedagogisk forskning i Finland.
- Tidholm, L. & Tybrand, B. (2006). Invandrarbarnens språksituation. I L-A. Rudberg (Red.). *Barns tal- och språksvårigheter*, (s. 87–98). Lund: Studentlitteratur.
- Toom, A. (2008a). Hiljainen tietäminen opettajan työssä. I A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (Red.). *Hiljainen tieto, tietämistä, toimimista, taitavuutta*, (s. 163–186). Jyväskylä: Gummerus.
- Toom, A. (2008b). Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. I A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (Red.). *Hiljainen tieto, tietämistä, toimimista, taitavuutta*, (s. 33–58). Jyväskylä: Gummerus.
- Trotta Tuomi, M. (2006). World Citizenship Education in My Classroom. I M-T. Talib (Red.). *Diversity a challenge for educators*, (s. 127–137). Åbo: Samfundet för Pedagogisk forskning i Finland.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi* (9.uppl). Helsinki: Tammi.
- Uljens, M. (1993). Skoldidaktik–mot en förståelse av det pedagogiska handlandet i skolan. I S-E. Hansén & Å. Holmström (Red.). *Undran inför undervisningen. Essäer i didaktiska ämnen*, (s. 81–105). Årsbok 51. Vasa: Svensk-Österbottniska Samfundet.
- Undervisningsministeriets förordning (392/2007), Hämtad 8 juni 2011 från, <http://www.finlex.fi>
- Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen (2006). *Utbildning för invandrare*. Hämtad 1 augusti 2009, från [http://www.oph.fi/utbildning\\_och\\_examina/yrkesutbildning/utbildning\\_f%C3%B6r\\_vuxna\\_i\\_invandrare](http://www.oph.fi/utbildning_och_examina/yrkesutbildning/utbildning_f%C3%B6r_vuxna_i_invandrare)
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Vassallo, B. (2012). Am I Culturally Competent? A study on Multicultural Teaching Competencies among School Teachers in Malta. *The Journal of Multiculturalism in Education Volume* 8(1), 1–43.
- Vassallo, B. (2014). A Comparative Study of Multicultural Awareness among In-service School Teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 7(1), 1–22.

## **Bilaga 1: Intervjuteman**

### ***Berätta om***

#### ***1 Arbetssituation***

*Hur kommer det sig att du började undervisa elever med invandrabakgrund?*

*Kan du beskriva dina arbetsuppgifter?*

*Kan du beskriva elevsammansättningen i den grupp (grupper) du undervisar?*

#### ***2 Planering och genomförande av undervisningen***

*Hur kan du påverka utformningen av undervisningen?*

*Hur gör du i praktiken/har du gjort?*

*Hur skulle du vilja göra?*

#### ***3 Läroplanen, resurser och verksamhet***

*Hurdan betydelse har läroplanen för utformningen av undervisningen.?*

*Hurdana resurser har du/ni?*

*Hurdana verksamheter deltar eleverna i utöver klassrumsundervisning?*

*Beskriv samarbetet du har kring eleverna med andra kollegor i skolan*

*-speciallärare,*

*-tolk,*

*-psykolog,*

*- hälsovårdare eller läkare.*

*- övriga myndigheter*

#### ***4 Specialundervisning***

*Hurdana stödåtgärder ordnas med tanke på eleverna?*

*Hur kartläggs elevernas behov?*

## **5 Språk**

*Vilka språk talar eleverna?*

*Hurdana språkkunskaper har de?*

*Kan du berätta om din undervisning i språk?*

*Hur ordnas undervisning i svenska som andra språk för eleverna?*

## **6 Mångkultur**

*Hur syns elevernas kulturella bakgrund i klassen/ skolan?*

*-religiösa bakgrund i klassen/ skolan?*

*-sociala omständigheter*

*Hurdana utmaningar har du mött i klassen/ skolan ?*

## **5 Kompetensutveckling**

*Hur dan utbildning/fortbildning har du deltagit i?*

*Hur dan fortbildning skulle du ännu vilja delta i/behöva?*

*Hurdana färdigheter behöver en lärare i undervisningen med invandrarelever/ heterogena grupper?*